I 4157

revista de PEDAGOGIE

7

iulie 1984
anul XXXIII

U IAŞI 2021

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Contribuția originală a tovarășului Nicolae Ceaușescu la creșterea rolului școlii în formarea profilului spiritual al omului înaintat al societății socialiste
- Cercetarea științifică pedagogică românească în slujba dezvoltării și modernizării învățămîntului nostru contemporan
- Școală pe măsura cerințelor edificării societății socialiste
- Școala — principala sursă de pregătire a forței de muncă în România Socialistă
- Legătura dintre conținutul științific al cercetării — școală și producția agricolă
- Școala satului românesc contemporan

36181

1990 (9)

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

Nr.7/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÎRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

IUL. 2005 IIIL 2011

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

„Cititcrii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O. Box 12—201, telex 10376, prsfir, București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ LA A 40-A ANIVERSARE DE LA ELIBERAREA PATRIEI

*** — Voința întregului nostru popor de a-și ctitori viitorul comunist 1
IOAN C. ROMAN — Contribuția originală a tovarășului Nicolae Ceaușescu la creșterea rolului școlii, în formarea profilului spiritual al omului înaintat al societății socialiste 3
IOAN CERGHIT — Cercetarea științifică-pedagogică românească în slujba dezvoltării și modernizării învățămîntului nostru contemporan 6
ION GH. STANCIU — Școală pe măsura cerințelor edificării societății socialiste 10

PEDAGOGIA PREGĂTIRII FORȚEI DE MUNCĂ

IOSIF TRIPȘA — Școala — principala sursă de pregătire a forței de muncă în România Socialistă 13
PANTELIMON ILIE, CONSTANTIN IONICĂ, AUREL SĂSEANU — Organizarea științifică, prin autodotare, a atelierelor și laboratoarelor școlare 16
PETRE M. BANIȚĂ, VIORICA PREDI — Legătura dintre conținutul științific al cercetării — școală și producția agricolă 19

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

SILVIA NEGRU — Întocmirea orarului școlar pe principii pedagogice. Ce programăm la începutul unei zile de școală? 22
MIHAI NEBUNU — Proiectarea predării-învățării textului francez de specialitate prin procedeul implementării diagramei Euler-Venn 25
CLARA-LILIANA DRAGOȘ, DOINA GROSU — Promovarea metodelor activ-participative la lecțiile de limba engleză 29
BRIGITTE KRAMER — Căi de realizare ale obiectivelor operaționale la lecția de compoziție la clasa a V-a, la limba maternă (germană) 33
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — Cunoașterea anticipată a elevilor — un avantaj în optimizarea studierii limbilor străine 35

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

GEORGETA DUMITRAȘCU, MAGDALENA CATANĂ — Tratarea diferențiată a copiilor în cadrul activităților matematice — premisă a învățării temeinice a aritmeticii în clasele primare 39
AUGUSTIN MACARIE — Comentariul literar și formarea limbajului de specialitate la elevii din clasa a VIII-a 42

CRONICĂ CONTEMPORANĂ

GHEORGHE CĂLBUREANU — Dezvoltarea și modernizarea învățămîntului în județul Dolj, în anii de după Congresul al IX-lea al P.C.R. 45
RODICA GÂRLEANU-COSTEA — Școala satului românesc contemporan 47

DEZBATERE

ILIE CARAMAN — Continua perfecționare — obligație profesională și îndatorire patriotică a fiecărui slujitor al școlii 50

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

ANTON VASILESCU — Întîlnirea de lucru și schimbul rodnic de experiență de la Varna 53
FL. DRUȚĂ — Amplă manifestare științifică dedicată actului istoric de la 23 August și Congresului al XIII-lea al P.C.R. 54
ALEXANDRINA PÂRVU — Pregătirea forței de muncă în viziune interdisciplinară 54
FLORICA POPESCU — Schimb de experiență cu profunde implicații în actul educativ 55
MIRCEA RĂDUCANU — Zilele școlii băcăoane 56

MEDALION

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — Personalitate marcantă a pedagogiei românești contemporane 58

CONFRUNTĂRI

DAN MIHAI BÂRLIBA — Condiția tineretului în societatea de consum 59

FILE DE ISTORIE

GHEORGHE I. IONIȚĂ — Momente istorice premergătoare glorioasei încununări de la 23 August 1944, a luptei de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă a poporului român 62

CĂRȚI — IDEI

LAZĂR VLĂSCEANU — Predarea filozofiei în liceu 21
VASILE TEODORESCU — Dicționarul limbii române pentru elevi 52
NICOLAE FIFOR — Școala Mehedințiului ..... (coperta a treia).

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE ANUL XXXIII, Nr. 7/iulie 1984

Voința întregului nostru popor de a-și ctitori viitorul comunist

SFÎRȘITUL LUNII IUNIE A ANULUI JUBILIAR pe care îl parcurgem a căpătat — prin evenimentele al căror suport temporal a fost — dimensiunile unei secvențe istorice cu excepționale semnificații în viața poporului român.

Recenta Plenară a Comitetului Central al Partidului a stabilit convocarea Congresului al XIII-lea al partidului în zilele de 19—23 noiembrie 1984. Totodată, au fost aprobate documente de însemnătate fundamentală: Proiectul de Directive ale Congresului al XIII-lea, Raportul cu privire la Proiectul Planului național unic de dezvoltare economică și socială a României pe anul 1985 și Raportul cu privire la Proiectul planului de dezvoltare a agriculturii, industriei alimentare, gospodăririi apelor și silviculturii în anul 1985.

Toate aceste proiecte de plan, ca și Schița preliminară de dezvoltare economico-socială a României în cincinalul următor, împreună cu celelalte documente aprobate de Plenară, a căror concepție și elaborare poartă amprenta gîndirii creatoare a conducătorului partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, au fost supuse analizei și dezbaterii celorlalte organisme ale sistemului democrației socialiste, întregului nostru popor. Au avut astfel loc Sesiunea Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale, plenare ale Frontului Unității Socialiste și O.D.U.S., Sesiunea Marii Adunări Naționale, care au adoptat hotărîri și documente de prim ordin pentru întreaga dinamică a dezvoltării noastre materiale și spirituale.

„Dezbaterea cu întregul partid, cu întregul popor, a căilor și a programului de dezvoltare continuă a patriei — arăta în Cuvîntarea rostită la Plenară tovarășul Nicolae Ceaușescu — constituie o expresie puternică a democrației noastre revoluționar-muncitorești, a faptului că întreaga politică internă și externă este opera întregului nostru partid, a întregului popor, liber și stăpîn pe destinele sale, care-și făurește în deplină unitate o viață nouă, liberă, demnă și independentă — făurește socialismul și comunismul!".

Întrunind adeziunea fierbinte a tuturor oamenilor muncii la tot ce se înfăptuiește azi în patria noastră, dînd expresie dorinței tuturor celor ce locuiesc și muncesc pe acest pămînt de a fi mereu alături de marele ctitor al istoriei noastre contemporane, Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român a hotărît în unanimitate să propună realegerea tovarășului Nicolae Ceaușescu în funcția supremă de secretar general al partidului la Congresul al XIII-lea al P.C.R., care va avea loc în toamna acestui an.

Personalitate ce a jalonat prin neobosita sa activitate revoluționară, clarvăzătoare și înțeleaptă, itinerarul marilor izbînzi socialiste din ultimii 19 ani, de cînd se află la conducerea țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu se bucură de sentimentele de prețuire și dragoste ale întregului nostru popor, catalizînd prin conducerea sa fermă și înțeleaptă puterea de creație a milioanelor de oameni ai muncii, eforturile și împlinirile acestora pe drumul construcției noii societăți.

Înfățișăm astăzi lumii o Românie în plin progres, cu realizări remarcabile, pulsînd de o viață liberă și demnă, doritoare de pace și colaborare cu toate popoarele lumii. Această nouă devenire a patriei este indestructibil legată, în toate articulațiile ei, de gîndirea și acțiunea cutezătoare a marelui bărbat aflat de două decenii la cîrma țării, iar realegerea sa în funcția supremă de secretar general al partidului constituie cu siguranță chezășia mersului înainte pe același drum, garanția împlinirii celor mai îndrăznețe proiecte și aspirații ale întregului nostru popor.

„Vă asigur, dragi tovarăși —, sublinia în Cuvîntarea sa la Plenară tovarășul Nicolae Ceaușescu —, asigur întregul partid și întregul popor că, dacă partidul și Congresul vor adopta această hotărîre, voi acționa și în viitor cu toate forțele, cu toată priceperea, cu întregul spirit revoluționar pentru înfăptuirea politicii partidului nostru, pentru realizarea Programului partidului, pentru asigurarea ridicării patriei pe noi culmi de progres și civilizație. Voi face totul pentru a servi întotdeauna poporul, partidul, socialismul. Voi face totul pentru o politică de pace și colaborare internațională, fiind convins că aceasta răspunde atît intereselor poporului nostru, cît și intereselor tuturor națiunilor lumii".

Cuvintele secretarului general al partidului se constituie într-un emoționant și semnificativ jurămînt de credință adresat de cîrmaciul iubit al țării, întregului popor. „Epoca Ceaușescu", ctitorită din

mărețe realizări ce poartă pecetea stilului de gîndire și muncă dinamic, cutezător, larg deschis înnoirilor, pătruns de înalt spirit de răspundere al arhitectului României moderne, își definește astfel coordonatele sale pentru viitor.

Oamenii muncii de pe tot cuprinsul patriei adresează gîndurile lor de profundă recunoștință și prețuire celui ce a înălțat exemplar România în rîndul țărilor lumii, punîndu-și întreaga viață în slujba înaltelor idealuri ale socialismului, cu spirit de sacrificiu, cu patos, cu genialitate.

Mîndria și satisfacția au însoțit și un alt eveniment cu profunde semnificații pentru vocația constructivă a „Epocii Ceaușescu": inaugurarea de către tovarășul Nicolae Ceaușescu și tovarășa Elena Ceaușescu a lucrărilor de construcție la monumentala operă arhitectonică ce va fi Casa Republicii și Bulevardul Victoria Socialismului.

Acest ansamblu arhitectural de excepție își așază piatra de temelie în al 40-lea an de viață liberă și independentă a țării, anul Congresului al XIII-lea al partidului, dînd măsura înfăptuirilor de pînă acum și dimensiunile înfăptuirilor viitoare. El poartă, asemenea tuturor marilor realizări din ultimii 20 de ani, amprenta gîndirii cutezătoare a tovarășului Nicolae Ceaușescu, a activității sale neobosite consacrate ridicării permanente a patriei noastre pe noi culmi de civilizație și progres. Tovarășul Nicolae Ceaușescu și tovarășa Elena Ceaușescu și-au pus semnătura pe pergamentul așezat la temelia grandioasei construcții, dovadă peste veacuri a forței de creație a poporului nostru, a dorinței lui de a construi în pace opere care să îl reprezinte. Pe pergament era înscris:

„Astăzi 25 iunie 1984, în al patruzecilea an al aniversării revoluției de eliberare socială și națională, de dezvoltare liberă și independentă a României, am inaugurat lucrările de construcție la Casa Republicii și Bulevardul Victoria Socialismului, mărețe și luminoase ctitorii ale acestei epoci de adînci transformări înnoitoare, construcții monumentale ce vor dăinui peste veacuri, ca o impresionantă mărturie a voinței locuitorilor Bucureștiului, a întregului popor român, de a conferi demnitate și măreție Capitalei țării, patriei noastre socialiste".

Amploarea deosebită a acestui excepțional proiect edilitar, unic prin proporții și eleganță, proiect inițiat de conducătorul partidului și statului, va contribui plenar la transformarea Bucureștiului într-o metropolă modernă, completînd în mod determinant vasta operă de construcție și sistematizare desfășurată în ultimele două decenii în Capitală, operă caracteristică de altfel tuturor localităților patriei.

Construim pentru generațiile viitoare, noi, cei ajunși la maturitate azi, cei care în urmă cu 35 de ani intrau în primele detașamente ale Organizației Pionierilor din România. Aniversarea celor 35 de ani de la crearea acestei organizații revoluționare a copiilor — expresie a grijii partidului și statului de a-și crește copiii în spiritul înaltelor tradiții de luptă revoluționară, al pregătirii tinerei generații pentru muncă și viață — a prilejuit o grandioasă manifestare jubiliară, o sărbătoare la care au participat mii de pionieri, școlari și șoimi ai patriei, bucuroși de a avea în mijlocul lor, în aceste clipe emoționante, pe secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, pe tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu, a cărei veghe de mamă o simt cu recunoștință toți copiii țării, pe ceilalți conducători de partid și de stat. După cum sublinia și mesajul tovarășului Nicolae Ceaușescu adresat pionierilor, șoimilor patriei, școlarilor și tuturor copiilor țării cu acest prilej: „Milioane de pionieri, practic toți copiii patriei noastre, au fost membri ai organizațiilor de pionieri, învățînd din fragedă copilărie spiritul prieteniei, solidarității, al dragostei față de muncă, față de patrie, față de cauza socialismului, al păcii și prieteniei cu tineretul de pretutindeni, cu toate popoarele lumii".

Aceste minunate tradiții, ca și realizările de o amploare fără precedent ale României socialiste, pun în fața copiilor și tineretului patriei noastre îndatorirea de a se pregăti pentru viață învățînd, muncind cu spirit de dăruire, cu pasiune, pentru a-și însuși cele mai noi și folositoare cunoștințe din toate domeniile, pentru a se forma ca oameni adevărați, viitori constructori conștienți și entuziaști ai socialismului și comunismului. Îndemnul adresat copiilor de tovarășul Nicolae Ceaușescu de a fi curajoși, dîrzi, cinstiți și drepți, de a iubi întotdeauna adevărul și libertatea, a vibrat în inimile pline de căldură ale milioanelor de copii ai patriei, prelungindu-se într-un angajament solemn de a merge cu dăruire și demnitate pe drumul deschis în fața lor de Partidul Comunist Român, de societatea noastră socialistă, de a participa cu toate forțele lor tinere la înfăptuirea hotărîrilor pe care le va adopta înaltul forum al comuniștilor din toamna acestui an pentru viitorul lor, pentru viitorul patriei.

Sensurile majore ale tuturor acestor evenimente ale anului jubiliar al aniversării a 40 de ani de la revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, anul Congresului al XIII-lea al P.C.R., se contopesc în întemeierea crezului și voinței întregii noastre națiuni de a-și construi liberă și stăpînă viitorul, de a asigura celor ce vor veni o viață demnă, în bunăstare și pace.

Contribuţia originală a tovarăşului Nicolae Ceauşescu la creşterea rolului şcolii în formarea profilului spiritual al omului înaintat al societăţii socialiste

Dr. IOAN C. ROMAN

PROCESUL FORMĂRII OMULUI prin cultură este însoţit în mod inevitabil de educaţie, de învăţare deliberată şi premeditată a celor mai tineri de către cei mai vîrstnici. Educaţia este parte componentă şi constitutivă a societăţii şi de o vîrstă cu ea. Şcoala a apărut mai tîrziu spre a face mai eficientă acţiunea socială de educaţie. Astăzi peste tot în lume şcoala este considerată o instituţie de prim ordin, luîndu-se măsuri necontenite de dotare, modernizare şi dezvoltare a ei.

Încă la Congresul al IX-lea al P.C.R., şcoala a fost definită de tovarăşul Nicolae Ceauşescu „principal izvor de cultură şi factor de civilizaţie", cu rol esenţial în formarea tineretului, în formarea omului nou, în ridicarea nivelului cultural şi de conştiinţă al întregului popor [1, p. 53]. Acestei aprecieri i s-au adăugat apoi altele. La Conferinţa naţională a cadrelor didactice din februarie 1969, şcoala, învăţămîntul au fost considerate ca fiind „factorul hotărîtor în instruirea ştiinţifică şi culturală, în educaţia multilaterală a tineretului" [2, p .889]. La Congresul al XI-lea al P.C.R. secretarul general al partidului a atribuit şcolii „rolul primordial în realizarea prevederilor de pregătire a forţei de muncă" [3, p. 322]. La Conferinţa Naţională a P.C.R. din decembrie 1977, tovarăşul Nicolae Ceauşescu afirmă din nou că „Şcoala este factorul primordial în formarea şi educarea tineretului" [8, p. 301]. Această poziţie fermă şi principială cu privire la şcoală este susţinută şi în documente ulterioare ale P.C.R.

Şcoala consacră cea mai mare parte a timpului şi eforturilor sale pentru însuşirea modelelor culturale de adaptare (căci acestea formează materia de bază a diferitelor discipline de învăţămînt). De altfel, valorile şi atitudinile nu pot fi cuprinse într-o materie de învăţămînt şi, ca orice stare psihică cu încărcătură afectivă, nu pot fi învăţate prin metodele şcolare obişnuite. Problema este însă de interes capital, pentru că aşa cum aprecia tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului, la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste din 1976, de formarea omului nou „depinde pînă la urmă înfăptuirea cu succes a tot ceea ce ne propunem să înfăptuim în viitor".

Valorile şi atitudinile sînt strîns legate, totuşi o distincţie se poate face. De obicei, prin valori se înţelege totalitatea de idei, norme, sentimente pe care o societate le consideră necesare şi dezirabile şi care se bucură de respectul şi preţuirea comună sau sînt propuse ca norme comune de conduită. Atitudinile constau din acţiunea practică de realizare a valorilor, de traducere a lor din planul ideatic în cel faptic. Fără a ignora o anumită perenitate, fiecare epocă a avut un sistem propriu de valori şi atitudini, con-

semnate în mituri și legende, coduri morale, politice, juridice etc. Astăzi ele sînt înscrise în documente programatice ale popoarelor, statelor, națiunilor, chiar și în unele documente internaționale (tratate de neproliferare a armelor nucleare, de apărare a mediului ambiant etc.). În cazul nostru vom identifica *sistemul de valori și atitudini care formează profilul spiritual al omului nou, comunist*, apelînd la documentele programatice ale Partidului Comunist Român.

1. Fiind vorba de o societate a celor ce muncesc, de o epocă prin excelență a construcției socialiste, în documentele de partid se arată că pe primul plan în educarea tineretului trebuie să stea „cultul muncii", cu motivația înaltă că „munca este singura sursă a progresului și prosperității poporului nostru, a națiunii noastre socialiste, mijlocul principal de afirmare a talentului și forței creatoare ale tuturor cetățenilor, de manifestare a personalității și autoperfecționării morale a fiecăruia" [4, p. 661].

2. O muncă constructivă de anvergură cere eforturi mari, dar încă la Conferința Națională a P.C.R. din iunie 1972, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că „măsurile pe care le preconizăm nu dorim să fie înfăptuite prin eforturi fizice, ci prin stimularea gîndirii, a spiritului novator" [5, p. 526]. Se știe că azi orice muncă fizică implică o puternică componentă intelectuală. Vibrantele apeluri ale conducătorului partidului și statului, către tineret, pentru a învăța cu stăruință, sînt o dovadă că însușirea științei este o valoare și o atitudine intim legată de cultul muncii.

3. O muncă și o învățare eficientă presupun un front larg de informații. Învățarea pe porțiuni înguste, fărămițarea specializărilor au fost deseori criticate în documentele de partid. În schimb se consideră că „Efortul pentru cucerirea noilor cuceriri ale minții omenești, pentru ridicarea nivelului de pregătire științifică și de cultură generală este astăzi una din trăsăturile distinctive ale omului înaintat, expresia adevăratului spirit de civilizație" [3, p. 322].

4. Munca presupune diviziunea muncii, practicarea unor meserii, a unor profesiuni, deci calificare profesională. Iar modul de a privi calificarea ține de domeniul valorilor și atitudinilor esențiale, căci așa cum se menționa la Congresul al IX-lea al P.C.R., „se poate spune că hotărîtor pentru asigurarea dezvoltării în continuare în ritm înalt a țării noastre, pentru înfăptuirea Programului partidului este ridicarea calificării celor ce muncesc" [6, p. 63]. Aceasta înseamnă că măsurile de calificare și perfecționare profesională trebuie să se bucure nu numai de organizare competentă, ci și de prețuirea celor care beneficiază de ele.

5. La aceste valori și atitudini care țin de domeniul muncii și al profesiunii se adaugă altele, care țin de domeniul ideologiei (etică, politică, filozofie, artă). Ele ființează îndeosebi ca principii ale patriotismului și umanismului revoluționar, ale eticii și echității socialiste, ale devotamentului față de comunism, ca fundamente ale concepției materialiste științifice despre lume și viață. Spațiul nu ne permite o prezentare mai detaliată a acestor principii, de aceea amintim doar că din punctul de vedere al socialismului, patriotismul, dragostea, munca și lupta pentru creșterea nivelului material și spiritual al poporului implică respectarea legilor, un înalt civism și sînt totodată compatibile cu pacea și prietenia între popoare, iar „Esența umanismului revoluționar constă în situarea omului în centrul întregii preocupări și activități și, în același timp, în stabilirea unor raporturi armonioase între individ și colectivitate" [7, p. 94]. La rîndul ei, concepția științifică, revoluționară despre lume, puternic stimulent al însușirii științelor, este totodată incompatibilă cu persistența concepțiilor mistice, retrograde în gîndirea unor oameni. „Este un anacronism, spunea secretarul general al partidului la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R., ca în epoca marilor cuceriri ale revoluției tehnico-științifice, a cunoașterii, cînd poporul se afirmă ca un creator conștient al tuturor valorilor materiale și spirituale, să existe oameni, chiar membri de partid, care cred în forțe supranaturale" [9, p. 252].

Totalitatea valorilor și atitudinilor care formează profilul spiritual al omului nou, comunist, se regăsește ca sinteză în idealul nostru despre om: „În viziunea noastră, omul nou, constructor al socialismului și comunismului, trebuie să fie stăpîn pe cele mai înaintate cuceriri ale științei, ale cunoașterii umane, să se caracterizeze prin înalte virtuți politice și morale, prin pasiune pentru muncă și creație, prin îndrăzneală în gîndire și acțiune, prin cutezanță în promovarea noului în întreaga viață socială, prin fermitate în lupta pentru dreptate și adevăr, pentru înfăptuirea principiilor eticii și echității socialiste, prin hotărîrea de a lupta cu abnegație și vitejie pentru apărarea cuceririlor revoluționare, a integrității și suveranității patriei, a cauzei comunismului în patria noastră" [7, p. 96]. Prin educație, idealul se transferă în conduită, devenind caracter sau pecetea care exprimă valoarea omului. Dar niciodată această transferare nu este în întregime reflectare pasivă. Sistemul de valori și atitudini însușit prin educație este o forță activă, reprezentînd calea inserției subiectivității în ordinea obiectivă a lucrurilor. Această inserție nu este un fenomen nou. Ea a însoțit societatea în permanență, dar de cele mai multe ori s-a manifestat ca subiectivism, ca voluntarism și aventurism politic, ca dreptul celui mai tare.

Specifică profilului spiritual comunist este intervenția organizată și conștientă, instituționalizată, pe baza cunoașterii legilor

obiective ale dezvoltării sociale. Acest gen de intervenție se manifestă ca *spirit revoluționar*, cu cîteva caracteristici specifice, din care menționăm:

— incompatibilitatea cu dogmatismul, care, fetișizînd teza determinării conștiinței de către existența socială, privește legile obiective ale dezvoltării sociale ca pe o „fatalitate", de unde rezultă tendința spre comoditate, automulțumire, pasivitate, lipsă de exigență față de muncă etc; incompatibilitate totodată cu subiectivismul, cu voluntarismul, aventurismul care sînt o expresie a ignorării acelorași legi ale dezvoltării sociale și a supraestimării voinței umane;

— dezvoltarea continuă a formelor colective de conducere, de mobilizare și participare largă a maselor la conducerea treburilor obștești, știind că conștiința nu se formează de la sine, ci prin intervenția factorilor educaționali, a practicii revoluționare;

— respectarea legilor țării, introducerea modificărilor, a proiectelor de viitor numai prin lege, știut fiind că organizarea și legalitatea sînt factori de prim ordin ai progresului unei societăți;

— afirmarea puternică a principiilor eticii și echității socialiste, combaterea necruțătoare a tendințelor de parazitism și privilegii, a duplicității morale, dezvoltarea unui puternic spirit critic și autocritic, abordarea greutăților cu fermitate și curaj, întărirea disciplinei în muncă ș.a.:

— atitudine constructivă, optimistă și participare activă, prin profesiune și prin activități social-obștești la făurirea noii societăți, apărarea proprietății obștești, însușirea atitudinii înaintate de proprietar, producător și beneficiar în procesul muncii:

— fermitate în combaterea teoriilor retrograde, a influențelor mistice, antisocialiste etc.

Fiind vorba de o societate care se construiește conștient, spiritul revoluționar va fi dominanta permanentă a conștiinței sale. Dacă școala are rol hotărîtor în formarea și educarea tineretului, ea are acest rol și în formarea sistemului de atitudini și valori sau a profilului spiritual al omului nou, comunist. Dar, cum am menționat, datorită încărcăturii lor afective, valorile și atitudinile nu pot fi învățate prin lecții curente, așa cum se învață cunoștințele obișnuite. Firește, valorile și atitudinile au și ele o structură cognitivă, pentru care metodele obișnuite (explicația, imitația, repetiția, exercițiul) sînt necesare. Copiilor trebuie să li se explice, de pildă, ce înseamnă patriotismul, umanismul etc., să li se dea unele exemple în această privință, numai că pe aceste căi nu se realizează și sarcinile afective implicate (sentimente, convingeri, aprecieri) cum s-a crezut în tradiția socratică — aceea că „necunoașterea binelui este cauza pentru care se fac greșeli". Din cauza componentei lor afective, valorile și atitudinile nu se pot însuși prin simpla explicare-învățare (memorare), ci necesită acțiuni speciale de *interiorizare* și apoi de formare de *deprinderi de conduită*.

Soluția constă în a utiliza în cadrul procesului de învățămînt (care este mijlocul fundamental de instrucție și educație) *mijloace* potrivite cu teza marxistă potrivit căreia dacă oamenii se schimbă datorită unor împrejurări noi și unei educații noi, să nu uităm că în același timp „împrejurările sînt modificate tocmai de oameni și că *educatorul însuși trebuie educat*". *Asemenea mijloace, stabilite ca principii în documentele de partid și transformate apoi de către cercetarea pedagogică în mijloace școlare, sînt:*

1. Introducerea practicii productive în învățămîntul liceal (*pînă la o treime din planul* de învățămînt), prin care se asigură educația pentru muncă și calificarea profesională, *concomitent înlăturîndu-se* vechea prejudecată că liceul pregătește doar pentru intrarea în învățămîntul superior sau pentru a deveni funcționar. Practica productivă trebuie să-i pregătească pe elevi cu precădere pentru statutul și rolul de viitori muncitori cu înaltă calificare și un înalt grad de responsabilitate.

2. Elaborarea unor planuri și programe de învățămînt care asigură legătura eficientă între învățămînt-cercetare-producție, cît și cunoașterea celor *mai noi cuceriri din* domeniul științei și culturii, ceea ce este de natură să formeze elevilor un larg orizont de cunoaștere

3. Participarea elevilor la descoperirea cunoștințelor, la învățarea efectivă în școală prin metode activ-participative, ceea ce este de natură să trezească interesul lor pentru știință și cultură și să le formeze capacitățile necesare învățării postșcolare. În acest scop tehnicile de „învățare deplină" sau „*învățare în clasă*", *validate în ultimul* deceniu și care dau totodată un înalt randament, sînt cele mai indicate. La acestea trebuie să se adauge forme libere de învățare: cercuri științifice, olimpiade, concursuri școlare etc.

4. Participarea elevilor la activități de muncă patriotică și social-culturale și obștești, care îi scot din cadrul strîmt al școlii și îi familiarizează cu problematica largă a vieții sociale, pregătindu-i pentru rolul de viitori cetățeni. *În acest scop pot fi folosite* și alte forme de contacte sociale: conferințe, întîlniri, excursii și vizite, organizarea unor expoziții etc.

5. Acordarea autonomiei organizatorice a elevilor, prin organizațiile de pionieri și U.T.C. în vederea însușirii sistemului democratic de muncă și conducere colectivă și de răspundere personală.

6. Orientarea lecțiilor în vederea formării, pas cu pas, a sentimentelor patriotice și umanist-revoluționare, a concepției științifice despre lume și viață, a principiilor eticii și echității socialiste, a formării spi-

ritului revoluționar, combativ. Utilizarea în acest scop și a altor mijloace ca: lecturi, dezbateri, mijloace audiovizuale, studii de caz etc.

7. Organizarea de activități (serbări, festivități publice, manifestări) care îi introduc pe elevi în marile probleme ale lumii contemporane ca: lupta pentru pace, dezarmare, necesitatea solidarității umane pentru salvgardarea planetei etc.

8. Organizarea unor forme speciale de studiere și însușire a politicii partidului și statului nostru (învățămînt ideologico-politic pentru elevi, conferințe, dezbateri, expoziții). Practic, această listă de mijloace nu poate fi încheiată. Școala are toată libertatea de a diversifica formele și mijloacele educative utilizate, de a le îmbina cu altele noi oferite de societate, de tehnica modernă, dar are și datoria de a le folosi cu măiestrie, cu răspundere. În toate împrejurările, școala trebuie să acționeze cu conștiința că partidul și statul i-au încredințat rolul hotărîtor, că în instruirea și educarea tineretului, ea are rol hotărîtor și în formarea profilului spiritual al omului nou, comunist, de care depinde viitorul nostru: Să lucrăm cu perspectiva că, așa cum spunea secretarul general al partidului la cel de al doilea Congres al educației politice și culturii socialiste, „Constituie o dovadă a unei înalte culturi realizarea unei producții de bună calitate, atît din punct de vedere tehnic, cît și estetic! Constituie un act de înaltă cultură realizarea unei noi descoperiri, perfecționarea tehnologiilor, impulsionarea activității de cercetare în toate domeniile! (...) muncitorii de pretutindeni fac un act de înaltă cultură profesională și tehnică realizînd minunatele construcții ale socialismului, punînd în ele priceperea, gîndurile, entuziasmul, dăruirea pentru patrie, pentru socialism".

BIBLIOGRAFIE

1. Nocolae Ceaușescu, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, Vol. 1, București, Editura Politică, 1968.
2. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, Vol. 3, București, Editura Politică, 1969.
3. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Vol. 4, București, Editura Politică, 1970.
4. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Vol. 7, București, Editura Politică, 1972.
5. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Vol. 7, București, Editura Politică, 1973.
6. Nicolae Ceaușescu, România pe drumul *construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Vol. 11, București, Editura Politică, 1975.
7. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Vol. 13, București, Editura Politică, 1977.
8. Nicolae Ceaușescu, România pe drumul *construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Vol. 15, București, Editura Politică, 1978.
9. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, Vol. 19, București, Editura Politică, 1980.
10. Linton Ralph, *Fundamentul cultural a personalității*, trad. București, Editura Științifică 1968.

Cercetarea științifică-pedagogică românească, în slujba dezvoltării și modernizării învățămîntului nostru contemporan

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT
Universitatea din București

În cadrul marilor transformări pe care le-a cunoscut istoria poporului nostru în perioada celor 40 de ani care se împlinesc de la înfăptuirea revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, făurirea unui nou sistem de învățămînt, așezat pe o bază materială și o concepție științifică, revoluționară, se impune ca una dintre cele mai proeminente cuceriri cu care se mîndrește astăzi țara noastră.

Așa cum în repetate rînduri a arătat secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, educarea patriotică și revoluționară a tinerelor generații, formarea personalității umane, a omului nou constructor conștient al socialismului și comunismului, pregătirea în cele mai bune condiții a cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate constituie un domeniu de importanță vitală „pentru existența societății noastre, pentru ziua de mîine a țării, pentru soarta însăși a națiunii noastre".

Acest amplu program de dezvoltare ascendentă a învățămîntului, perfecționarea și modernizarea continuă a acestuia în toate componentele lui esențiale — structuri și conținuturi, metodologii și mijloace de realizare, forme de organizare și strategii de con-

ducere — a oferit posibilităţi largi dezvoltării unei cercetări ştiinţifice pedagogice de o amploare fără precedent în trecut, afirmării unei cercetări proprii şi originale strîns legate de nevoile şi progresul şcolii româneşti contemporane.

Venind cu fermitate în sprijinul şcolii şi al tuturor celorlalţi factori de instrucţie şi educaţie ce participă activ la formarea omului nou, în decursul acestor patru decenii din urmă, s-a dezvoltat cu vigoare o amplă activitate de cercetare pedagogică menită să traducă în termeni pedagogici, operaţionali, înţeleapta şi clarvăzătoarea politică şcolară — educaţională — a partidului şi statului nostru, să ofere noi temeiuri ştiinţifice şi soluţii practice numeroaselor probleme concrete, cu care s-a văzut confruntată zi de zi activitatea şcolii, cea a zecilor şi zecilor de mii de cadre didactice, care îşi consacră cu abnegaţie întregul lor efort instrucţiei şi educaţiei comuniste a tineretului. S-a putut contura, astfel, în acest răstimp, un nou sistem al ştiinţelor educaţiei, centrat cu deosebire în jurul dezvoltării pedagogiei şi al didacticii, al psihologiei pedagogice şi al sociologiei educaţiei:

— domenii specifice ale cunoaşterii şi acţiunii umane, constituite solid pe fundamentele concepţiei marxiste, pe aprofundarea legilor materialismului dialectic şi istoric;

— continuatoare ale celor mai valoroase tradiţii progresiste ale istoriei învăţămîntului românesc;

— sinteză a unor ample studii şi cercetări concrete, experimentale, izvorîte din nevoile actuale şi stringente ale şcolii noastre, puse în slujba realităţilor educaţionale;

— efort al generalizării experienţei înaintate a şcolii socialiste, de la noi şi din celelalte ţări socialiste;

— cu largi deschideri spre cele mai recente achiziţii ale ştiinţei educaţiei pe plan mondial, ale altor domenii ale ştiinţei şi tehnicii implicate în susţinerea teoriei şi practicii educaţionale.

În tumultul unor asidue şi continue preocupări de perfecţionare şi modernizare a învăţămîntului, de ridicare a întregii activităţi instructiv-educative pe trepte noi de calitate şi eficienţă, în acord cu sarcinile crescînde ale înnobilării personalităţii umane cu trăsături moral-politice, atitudini şi idealuri proprii socialismului, cu exigenţele pregătirii profesionale la un înalt nivel a forţei de muncă, cel de al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român a deschis o epocă nouă învăţămîntului şi a schiţat, totodată, noi linii de evoluţie a cercetării pedagogice. Orientarea fundamentală în vederea realizării unei mai strînse legături a şcolii cu viaţa, a teoriei cu practica construcţiei socialiste, şi în mod cu totul deosebit a *integrării organice a învăţămîntului cu cercetarea ştiinţifică şi practica productivă*, idee revoluţionară ce aparţine gîndirii originale şi ştiinţifice a conducătorului partidului şi statului nostru, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, a dat un nou şi puternic impuls cercetărilor pedagogice. Acestea au devenit tot mai *cuprinzătoare*, vizînd toate treptele învăţămîntului, de la cel preşcolar şi pînă la cel universitar; au afirmat o tendinţă tot mai evidentă spre investigarea sistematică a tuturor componentelor principale ale învăţămîntului în interdependenţa lor naturală, au accentuat preocupările de *abordare interdisciplinară şi pluridisciplinară*, angajînd eforturile a tot mai numeroase ştiinţe (economie politică, sociologie, psihologie, biologie, cibernetică, teoria informaţiei, teoria comunicării, demografie, etică, estetică, igiena şcolară etc.) în explicarea fenomenelor educaţionale şi proiectarea acţiunilor instructiv-educative.

Datorită în primul rînd acestor noi orientări de principiu, cercetarea pedagogică a putut deveni, în scurtă vreme, una dintre forţele cele mai importante de propulsie ce a permis obţinerea în cadrul practicii şcolare a unor rezultate remarcabile sub toate aspectele instruirii şi educaţiei comuniste a generaţiilor tinere. Am putea spune că, prin valoarea concluziilor teoretice şi practice la care s-a ajuns, cercetarea ştiinţifică pedagogică a contribuit la întărirea voinţei de acţiune a personalului didactic împotriva a ceea ce este vechi şi perimat, împotriva rutinei şi inerţiei, a conservatorismului şi stereotipismului în activitatea practică a şcolii, dezvoltînd spiritul de inovaţie şi creativitate pedagogică, de depăşire a practicilor şi structurilor învechite care nu mai corespund cerinţelor actuale ale vieţii şcolare.

Pornind de la ideea că întregul nostru sistem de învăţămînt, de educaţie, îşi are sorgintea în marile idealuri şi principii ale socialismului, ale făuririi societăţii comuniste, care fixează *omul* ca ţintă supremă a tuturor eforturilor sale, una dintre cele mai importante sarcini ale cercetării pedagogice a fost şi rămîne aceea a explicitării sensurilor şi semnificaţiilor profunde ale focalizării tuturor acţiunilor de instruire şi educaţie în direcţia atingerii scopului suprem al educaţiei comuniste, adică a *modelării personalităţii omului nou*, transformare privită din perspectiva cerinţelor societăţii socialiste, ale muncii şi creaţiei, ale profesiunii şi angajării active, sub toate aspectele, în opera de făurire a noii societăţi.

Astfel, lucrări complexe şi fundamentale, manuale şi cursuri de pedagogie au realizat sinteza numeroaselor date rezultate din ample studii şi cercetări consacrate constituirii personalităţii comuniste, sub influenţa acţiunii învăţării sistematice şi metodice, a instrucţiei şcolare, a celorlalţi factori de educaţie extraşcolară — familie, mass-media, ambianţă social-culturală —, participare activă la munca productivă, la viaţa social-politică, îndeosebi în cadrul organizaţiilor revoluţionare de tineret etc.

S-au dovedit extrem de utile în această privință *Pedagogia practică* (Șt. Bârsănescu — 1946), *Pedagogia pentru institutele pedagogice* (A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache — 1960, 1964), *Curs de pedagogie generală* (Stanciu Stoian și colectiv — 1961, 1969), *Educația și pedagogia în perspectivă operațională* (P. Apostol — 1969), *Fundamenta pedagogiae* (D. Todoran, G. Văideanu — 1970), *Educație și societate* (St. Stoian — 1971), *Pedagogie generală* (V. Țîrcovnicu, — 1975), *Pedagogia*, A. Dancsuly, M. Ionescu, I. Radu, D. Salade — 1979, *Pedagogia școlară* (I. Nicola — 1980), *Pedagogia* (G. Văideanu și colectiv — 1982) *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (D. Todoran și colectiv — 1982), *Domenii ale pedagogiei* (St. Stoian și colectiv — 1983), *Pedagogie*, curs, (I. Cerghit, L. Vlăsceanu și colectiv — 1984), *Drumul spre personalitate* (N. Pârvu — 1971) *Individualitate și educație* (D. Todoran — 1974), *Formarea personalității umane* (I. Ciocan, I. Negreț — 1981), *Probleme fundamentale ale pedagogiei* — colectiv — 1982), *Idealul de viață al adolescentului* (D. Bazac — 1983), *Autoeducație* (S. Toma — 1983), *Pedagogie pentru învățămîntul superior* (I. Bontaș și colectiv — 1984) precum și alte lucrări.

Prin elaborarea unui însemnat număr de lucrări de didactică, ca de exemplu, *Didactica* (M. Giurgea — 1970), *Didactica* (N. Oprescu — 1977), *Tehnologia instruirii* (O. Oprea — 1979), *Didactica* (D. Salade și colectiv — 1982) și a unor metodici pe obiecte de învățămînt s-a reușit, de asemenea, să se asigure o mai bună focalizare a predării diferitelor discipline de studiu spre aceeași referință comună — formarea personalității comuniste, multilateral și armonios dezvoltate, a fiecărui tînăr, susținînd cu eficacitate efortul de combatere a formalismului în activitatea instructivă.

Ținînd seama de statutul ontologic al omului contemporan, participant activ la făurirea noii societăți și martor al revoluției științifice și tehnice contemporane, de cerințele obiective ale vieții sociale și de confruntarea practică a individului cu aceste cerințe, de toate laturile esențiale, prin urmare, ale realității, importante studii și cercetări științifice și-au găsit concretizarea în valoroase lucrări consacrate cultivării diferitelor laturi ale personalității umane. Între acestea pot fi amintite: *Educația materialist-științifică a elevilor și studenților* (colectiv, 1978), *Educația moral-politică a tineretului școlar* (A. Chircev — 1974), *Datoria morală și procesul educației* (M. Călin — 1978), *Procesul educației morale comuniste* (I. Roman — 1980), *Educația ateistă* (E. Dimitriu — 1983,) *Educație și tehnologie* (St. Stoian — 1972), *Educația prin muncă și pentru muncă* (colectiv — 1972), *Pedagogia muncii în școală* (colectiv — 1974), *Școala și producția* (colectiv — 1976), *Învățămînt, producție, cercetare* (L. Vlăsceanu și colectiv — 1981); *Integrarea învățămîntului superior tehnic cu cercetarea și producția* (E. Dimitriu, D. Drimer — 1984; *Educația intelectuală* (G. Văideanu și colectiv — 1971), *Educația estetică* (Șt. Bârsănescu, G. Văideanu — 1961), *Cultura estetică școlară* (G. Văideanu, 1967), *Teoria educației fizice și sportului* (I. Șiclovan — 1972), *Pedagogia educației fizice* (N.N. Ceaușescu — 1983) ș.a.

Caracterul de largă cuprindere al cercetărilor pedagogice poate fi ilustrat de asemenea și de studiile și investigațiile concrete și experimentale, reprezentate prin lucrări destinate contribuției specifice pe care diferiți factori ai educației o aduc la întregirea profilului spiritual al tineretului nostru. Semnificative în această privință sînt unele lucrări precum: *Activitatea educativă pionierească* (A. Bogdan-Tucicov și colectiv — 1972), *Tineretul și educația școlară* (D. Stoica, M. Stoica — 1973), *Valori formative ale instruirii* (L. Ghivirigă, I. Gh. Stanciu și colectiv — 1971), *Mass-media și educația tineretului școlar* (I. Cerghit — 1972), *Timpul liber al elevului adolescent* (A. Vasilescu — 1974), *Educația elevilor prin și pentru film* (V. Crețu — 1980), *Educația în familie* (E. Bătrînu — 1980), *Educația permanentă* (I. Jinga — 1979) și altele.

O evoluție crescîndă au cunoscut cercetările ce privesc *modelarea și orientarea vocațională a tineretului* în cadrul proiectului general de *pregătire a forței de muncă* în deplină concordanță cu dezvoltarea social-economică specifică perioadei pe care o parcurge țara noastră în prezent și în perspectivă. Aspectelor *integrării profesionale și sociale* a generațiilor noi de absolvenți ai școlii, una dintre cele mai importante probleme politico-educative actuale, le-au fost rezervate numeroase studii și cercetări concrete, de teren, sintetizate în lucrări dintre care cele mai reprezentative, după opinia noastră sînt: *Contribuția familiei la orientarea școlară și profesională a copiilor* (D. Salade — 1969), *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică* (E. Păun — 1974), *Opțiuni școlare și pregătirea pentru muncă* (A. Chircev, R. Dăscălescu, D. Salade — 1976), *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale* (M. Ghivirigă — 1976), *Interesul cognitiv și orientarea profesională* (I. Drăgan — 1975), *Școala și pregătirea forței de muncă* (colectiv — 1980) și alte multe contribuții legate mai ales de elaborarea unor monografii profesionale.

Întrucît restructurarea și funcționarea optimă a sistemului de instruire și educație sînt indisolubil legate de problema selecționării și organizării sistemului de valori științifice și tehnice, literar-artistice și moral-politice,

filozofice și etice ce dau conținut personalității omului nou și un solid temei competențelor profesionale, încă de la începuturile afirmării noii pedagogii socialiste românești, imediat după actul revoluționar de la 23 August 1944, principalele preocupări ale cercetării pedagogice au fost orientate în direcția susținerii unor eforturi considerabile de reconsiderare a conținuturilor învățămîntului, de organizare cu suplețe a acestora, în jurul elaborării unor noi planuri de învățămînt pentru toate ciclurile școlare, a unor noi programe și manuale școlare pentru toate disciplinele de studiu. Aceste cercetări, implicate nemijlocit în determinarea conținutului, au căutat să imprime un accentuat caracter realist-științific și practic învățămîntului, să asigure o strînsă legătură a predării cu cerințele educației științifice, materialist-dialectice a elevilor și studenților, să apropie și mai mult activitățile instructiv-educative de exigențele sporite ale pregătirii tineretului pentru viață și muncă.

Pe măsură ce impactul revoluției științifico-tehnice și imperativele educației permanente au făcut și mai acută necesitatea modernizării conținutului învățămîntului, au fost extinse și aprofundate cercetările legate de elaborarea unor metodologii, mai riguros concepute, în vederea determinării structurii tematice a programelor și manualelor școlare, a încorporării celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a progreselor culturii, în cuprinsul acestora.

O serie de alte cercetări s-au axat cu precădere asupra vastei problematici a perfecționării și modernizării *procesului real* de realizare a instruirii și educației școlare. Parte din ele au căutat să promoveze metodologii noi, activ-participative, aplicate în practica școlii, capabile să exercite o mai puternică influență formativ-educativă asupra elevilor și studenților, să realizeze un salt calitativ în pregătirea acestora. Devin relevante în această privință lucrări primite cu mult interes în rîndul cadrelor didactice, ca de exemplu *Instruirea programată* (V. Bunescu și colectiv — 1968), *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*, (T. Pop și colectiv), *Învățămînt, inteligență, problematizare* (T. Căliman — 1973), *Procedee de activizare a elevilor* (M. Drăguleț — 1974), *Tehnica programării didactice* (E. Noveanu — 1974), *Înnoirea tehnologiei didactice în treapta a doua a liceului* (P. Popescu și colectiv — 1974), *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt* (Al. Găvenea — 1975), *Metode de învățămînt* (I. Cerghit — 1976, 1980), *Învățămîntul diferențiat* (I. T. Radu — 1978), *Metode și tehnici de muncă intelectuală* (L. Țopa și colectiv — 1979), *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar* (E. Blideanu, I. Serdeanu — 1981) și altele, care au contribuit la îmbogățirea repertoriului metodico-pedagogic al învățătorilor și profesorilor, au putut oferi un instrumentar de muncă didactică și educativă mai suplu, mai nuanțat și mai adecvat marii diversități a problemelor concrete cu care se confruntă zi de zi cadrele didactice în activitățile lor școlare și extrașcolare.

Întrucît realizarea unui învățămînt modern, întemeiat pe ideea integrării instrucției cu cercetarea și producția este în mod obiectiv legată de valorificarea deplină a unei puternice baze didactico-materiale cu care a fost înzestrată școala noastră în anii socialismului, cercetările au acordat o atenție cu totul deosebită punerii la punct a unor metodologii eficiente de utilizare a laboratoarelor și atelierelor școlare, a cabinetelor de studiu și terenurilor agricole experimentale, a unui registru din ce în ce mai larg de mijloace tehnice, audio-vizuale, de învățămînt și educație, precum și a altor resurse materiale ce stau la îndemîna școlii. Vom aminti doar cîteva contribuții mai însemnate și anume: *Filmul în procesul de învățămînt* (I. Cerghit — 1970), *Televiziunea ca mijloc de învățămînt* (G. Văideanu și colectiv — 1971), *Mijloace moderne audiovizuale în școală* (V. Crețu — 1972), *Tehnologia predării în laboratoare, cabinete și ateliere* (colectiv — 1973), *Cabinetul de istorie* (T. Mucică, M. Perovici — 1976), *Mijloaceaudio vizuale în studiul istoriei* (T. Mucică, M. Perovici, I. Cerghit — 1979), *Universul mijloacelor audiovizuale* (T. Mucică, M. Perovici — 1982) și altele.

Problematica perfecționării și modernizării cadrului organizatoric al procesului instructiv-educativ, cît și cea a îmbunătățirii și optimizării relațiilor profesor-elevi, ori a creării unei ambianțe psihosociale favorabile unei învățări de calitate și educații elevate, nu au putut să scape din vedere cercetărilor pedagogice, dimpotrivă ele au devenit tot mai sensibile la aceste aspecte.

Cercetări de acest gen s-au putut finaliza în lucrări, ca de exemplu: *Unele probleme ale lecției* (I. Cremer și colectiv — 1960), *Clasic și modern în organizarea lecției* (M. Ionescu — 1972), *Lecții în spiritul metodelor active* (P. Popescu, I. Roman — 1980), *Învățămîntul frontal, învățămîntul individual, învățămîntul pe grupe* (V. Țîrcovnicu — 1981), *Lecția între proiect și realizare* (M. Ionescu — 1982), *Perfecționarea lecției în școala modernă* (I. Cerghit și colectiv — 1983) ș.a. oferind cadrelor didactice nu numai noi orientări teoretice, ci și modele concrete de organizare a muncii, ajutîndu-le astfel să se detașeze mai ușor de practicile învățămîntului tradițional.

Alte cercetări s-au concentrat pe aspectele interrelaționale din colectivele școlare, ca de exemplu: *Clasa de elevi — subiect și obiect al actului educativ* (V. Popeangă — 1973), *Microsociologia colectivului de elevi* (I. Nicola — 1974), *Teoria grupurilor și cercetarea colectivelor școlare* (N. Radu și

colectiv — 1974), *Psihologia socială a grupurilor şcolare* (M. Zlate — 1972), *Sociabilitatea şi temeiurile ei morale în colectivele şcolare* (N. Mătei — 1973), *Relaţia profesor-elev în perspectiva lecţiei moderne* (L. Ghivirigă — 1975), *Sociopedagogie şcolară* (E. Păun — 1982), *Motivaţie şi învăţare* (I. Neacşu — 1978), *Comportamentul profesorului şi ameliorarea strategiilor educaţiei intelectuale* (D. Potolea, — 1984).

A crescut progresiv intensitatea preocupărilor în direcţia extinderii şi adîncirii cercetărilor legate de punerea la punct a unor metodologii de evaluare a eficacităţii şi eficienţei activităţilor instructiv-educative, ale unităţii şcolare în ansamblul muncii ei complexe. Contribuţii notabile au adus: *Verificarea orală a elevilor* (A. Chircev şi colectiv — 1962), *Principii de docimologie* (V. Pavelcu — 1968), *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice* (D. Muster — 1970), *Atitudinea elevului faţă de aprecierea şcolară* (D. Vrabie — 1975), *Randamentul şcolar* (T. Simionescu — 1976), *Examinarea şi notarea curentă* (P. Popescu — 1978), *Previziune şi control în procesul didactic* (M. Ionescu — 1979), *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţămîntului* (I. T. Radu — 1981) etc.

Receptivă la cerinţele ridicării pe o treaptă calitativ superioară a organizării şi conducerii ştiinţifice a întregii activităţi şcolare, cercetarea pedagogică a pus la îndemîna personalului didactic valoroase lucrări care sintetizează o îndelungată şi rodnică experienţă dobândită în acest domeniu. Inspirate din profunda şi clarvăzătoarea concepţie a tovarăşului Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului, privind liniile directoare de acţiune în asigurarea conducerii ştiinţifice a societăţii, o seamă de lucrări, între care: *Conducerea ştiinţifică a şcolii* (E. Bărbulescu, D. Stoica — 1971), *Ştiinţa conducerii învăţămîntului* (V. V. Popescu — 1973), *Conducerea ştiinţifică a şcolii* (I. Borca — 1978), *Conducerea ştiinţifică a unităţilor şcolare* (N. Andrei, I. Dumitrescu — 1983), *Inspecţia şcolară* (I. Jinga — 1983) şi alte contribuţii aduc o abordare originală a organizării şi conducerii activităţii în şcolile şi liceele din ţara noastră, a învăţămîntului în general.

Desigur, ceea ce am putut sintetiza în studiul de faţă nu reprezintă, după opinia noastră, decît în parte şi cu titlu de exemplificare, contribuţiile proprii şi originale în marile direcţii de dezvoltare şi perfecţionare a învăţămîntului nostru, susţinute cu fermitate şi răspundere de cercetarea pedagogică românească. Este un bilanţ cu care ştiinţele educaţiei întîmpină cu mîndrie şi noi angajamente strălucita sărbătorire a celei de a 40-a aniversări a revoluţiei de eliberare socială şi naţională, antifascistă şi antiimperialistă de la 23 August 1944 şi Congresul al XIII-lea al Partidului Comunist Român.

Şcoală pe măsura cerinţelor edificării societăţii socialiste

Conf. univ. ION GH. STANCIU
Universitatea din Bucureşti

La sfîrşitul anului 1947 şi în prima jumătate a anului 1948 au avut loc importante transformări revoluţionare care au marcat trecerea la o nouă etapă a dezvoltării societăţii româneşti — înfăptuirea sarcinilor revoluţiei socialiste. Prin efortul întregului popor, într-o perioadă relativ scurtă, România a realizat o economie socialistă unitară, obţinîndu-se, în cursul cincinalului 1961—1965, victoria deplină a socialismului în toate sectoarele de activitate.

În această perioadă de aproximativ un deceniu şi jumătate (1948—1965), şcoala românească de toate gradele a trecut prin profunde transformări determinate de noile realităţi economice, politice, sociale, aducîndu-şi, totodată, o substanţială contribuţie la desfăşurarea cu succes a operei de făurire a orînduirii socialiste în România. „Un rol important în opera de edificare a socialismului — se precizează în Programul Partidului Comunist Român de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism (Editura Politică, Bucureşti, 1975, p. 58) — a avut politica partidului de lichidare a analfabetismului, de ridicare a nivelului de cunoştinţe al maselor largi populare, de dezvoltare a învăţămîntului de toate gradele, de pregătire a cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate". Transformările prin care trecuse şcoala românească în perioada 1944—1947 erau departe de a satisface exigenţele noului sistem social-economic. Învăţămîntul nu era

încă în mod egal deschis tuturor categoriilor sociale; prin structura lui nu asigura încă pregătirea cadrelor în domeniile cele mai importante ale vieții economice, sociale și culturale; conținutul procesului instructiv-educativ nu era încă unitar construit, nu era pe deplin orientat spre scopul pe care-l urmărea școala în noua societate: educația comunistă a tinerei generații.

Racordarea învățămîntului românesc din acea perioadă la realitățile social-economice specifice perioadei de început a procesului de construcție a socialismului s-a realizat prin reforma din 3 august 1948.

Care este semnificația acesteia în istoria școlii românești?

Ea este cea de a doua lege — după aceea din 1864 — care vizează școala de toate gradele, de la instituțiile preșcolare pînă la învățămîntul superior. Legea din 1864 a pus bazele școlii moderne românești, corespunzătoare trebuințelor tînărului stat aflat la începuturile evoluției sale capitaliste; reforma din 1948 a schimbat fundamental structura școlii, întemeind-o pe principii proprii noii orînduiri sociale a cărei construcție abia începuse. Prin noua lege întregul învățămînt a trecut sub conducerea statului; educația era considerată o problemă mult prea importantă pentru a fi lăsată la discreția inițiativelor particulare. Școala dobîndea prin întreaga ei structură un caracter unitar, permițînd astfel accesul dintr-un grad de învățămînt în altul; erau desființate vechile bariere care împiedicau trecerea absolvenților unor tipuri de școli într-un grad de învățămînt superior.

Prin reforma din 1948, se prevedea egala îndreptățire a tuturor cetățenilor patriei, fără nici o discriminare — de sex, naționalitate, rasă, religie etc. — de a se instrui. Naționalităților conlocuitoare li s-a asigurat dreptul de a avea un învățămînt în limba maternă. Procesul instructiv-educativ a căpătat — în condițiile unei școli laice — un conținut realist-științific, întemeiat integral pe filozofia materialismului-dialectic și istoric, creîndu-se astfel premisele educării tinerei generații în spiritul unei ideologii unitare.

Spre deosebire de alte momente din istoria școlii românești, cînd adoptarea unor reglementări valoroase nu a fost urmată de măsuri concrete pentru traducerea lor în viață, în 1948 și în anii imediat următori au fost create condițiile umane și materiale pentru înfăptuirea tuturor prevederilor cuprinse în lege (cadre didactice, localuri, dotări, burse etc.). Cîteva date statistice pun în evidență progresele realizate în dezvoltarea învățămîntului, chiar în anul școlar 1948/1949, în comparație cu 1938/1939.

Rămînînd unul dintre documentele cele mai importante ale istoriei învățămîntului românesc — actul de bază al întemeierii școlii socialiste din țara noastră — reforma din 1948 a cuprins și unele prevederi care

DATE STATISTICE COMPARATIVE*

	1938/1939	1948/1949	1964/1965
Grădinițe de copii	1 577	2 998	7 635
Copii înscriși	90 787	157 934	359 076
Școli generale	13 654	14 771	14 918
Elevi înscriși	1 575 477	1 791 182	2 901 612
Licee de cultură generală	211	217	555
Elevi înscriși	29 004	55 020	329 816
Școli de învățămînt tehnic de specializare post-liceală și de maiștri	142	454	327
Elevi înscriși	17 726	75 168	67 372
Facultăți	33	129	178
Studenți	26 489	48 676	123 284

* Anuarul statistic al Republicii Socialiste România, 1967

n-au corespuns exigențelor momentului în care ea a fost adoptată și care au fost puse în evidență de documente de partid ulterioare. Astfel, Directivele Comitetului Central al Partidului Comunist Român privind dezvoltarea învățămîntului în Republica Socialistă România, aprobate de Plenara din 22—25 aprilie 1968, apreciau că scurtarea duratei învățămîntului a constituit una din marile greșeli, nu numai organizatorice dar și de fond ale reformei. Această reducere a avut consecințe negative pentru o perioadă destul de lungă asupra dezvoltării învățămîntului și pregătirii cadrelor. În afară de aceasta, reforma din 1948 a creat un liceu unic de cultură generală, desființînd vechile licee industriale, comerciale, agricole. Școlile tehnice, create în locul acestora, și care asigurau pregătirea cadrelor medii necesare economiei, erau mult prea puține. O astfel de organizare a creat dificultăți și în orientarea școlară și profesională a tineretului.

Cu toate aceste deficiențe, învățămîntul românesc a cunoscut, în anii care au urmat reformei, numeroase și valoroase realizări, mai ales sub aspectul cuprinderii unui număr mare de elevi și studenți. În cursul primului cincinal, 1951—1955, s-a realizat, pentru prima dată în istoria României, cuprinderea în învățămîntul obligatoriu de patru ani a tuturor copiilor de vîrstă școlară (7—11 ani). Se creau, în sfîrșit — după 90 de ani de la decretarea în România a învățămîntului primar obligatoriu — condiții pentru stăvilirea sursei de analfabetism.

În aceiași ani, în urma unui efort politic de mare intensitate și amploare, a fost lichidat analfabetismul ca fenomen de masă.

Transformările prin care a trecut învățămîntul în acea perioadă au avut nu numai un caracter organizatoric, ci și unul de conținut. Întreaga activitate instructiv-educativă s-a subordonat scopului educației comuniste. O valoroasă contribuție la îmbunătățirea muncii educative din școală au avut Uniunea Tineretului Comunist și Organizația Pionierilor — creată în 1949.

După cîțiva ani de aplicare a Legii pentru reforma învățămîntului din 1948, au început să devină tot mai evidente unele din lacunele sale, mai ales acelea care vizau pregătirea cadrelor. Astfel, acțiunea de industrializare a țării — începută în mod planificat odată cu primii ani ai deceniului al șaselea — se dovedea a fi frînată de modul în care era organizat învățămîntul profesional și tehnic. În 1948 se crease un sistem centralizat de școli profesionale, desprinse însă de ministerele economice și de întreprinderile care aveau nevoie de forță de muncă. Pentru a se asigura o mai strînsă legare a învățămîntului profesional și tehnic de nevoile economiei naționale, în decembrie 1955 a fost adoptată o hotărîre a Comitetului Central al P.C.R. și a Consiliului de Miniștri prin care se prevedea reorganizarea școlilor profesionale, trecerea lor în grija ministerelor care conduceau diversele ramuri ale economiei naționale, organizarea școlilor tehnice de maiștri pentru absolvenții școlii de 10 ani. Întrucît reducerea duratei școlii de cultură generală — care cunoștea în acea perioadă cea mai mare extensiune — în comparație cu alte tipuri de școli medii se dovedise a fi necorespunzătoare, la 13 iulie 1956 a fost adoptată Hotărîrea Comitetului Central al P.C.R. și a Consiliului de Miniștri cu privire la îmbunătățirea acestui grad de învățămînt. Hotărîrea prevedea importante măsuri referitoare atît la organizarea cît și la conținutul învățămîntului: *a)* prelungirea duratei de școlarizare de la 10 la 11 ani, împărțirea pe secții a claselor a X-a și a XI-a — secția reală și secția umanistă; *b)* introducerea învățămîntului mixt, în scopul cultivării respectului reciproc între băieți și fete, al educării trăsăturilor etice specifice cetățeanului care va trăi și munci într-un colectiv mixt; *c)* îmbunătățirea educației politico-ideologice și a pregătirii științifice a elevilor, prin introducerea în clasele X—XI a unor noi discipline: economie politică, socialismul științific, filozofie, acordîndu-se un număr mai mare de ore pentru studierea matematicii, fizicii și biologiei; *d)* legarea mai strînsă a școlii de sarcinile construcției socialismului în țara noastră, de munca productivă din industrie și agricultură. În acest spirit, începînd cu anul școlar 1959/1960 s-au introdus unele discipline școlare privind pregătirea productivă a elevilor (cunoștințele elementare despre producția industrială — în clasele V—VII și studiul mașinilor — în clasele VIII—IX), precum și aplicații practice în ateliere școlare și întreprinderi.

În urma hotărîrii din 1956 au fost elaborate noi planuri de învățămînt și noi programe școlare, manifestîndu-se, în mai mare măsură decît în anii anteriori, tendința de a se ține seama de cerințele specifice ale societății noastre, de realizările valoroase ale școlii românești din trecut; s-a acordat o atenție specială elaborării manualelor școlare originale, renunțîndu-se la sistemul traducerilor. Hotărîrea din iulie 1956 a constituit astfel o necesară completare a reformei din 1948, realizînd o mai strînsă legătură între învățămîntul nostru din deceniul al șaselea, tradițiile valoroase ale școlii românești și exigențele edificării economiei și culturii socialiste în România.

În a doua parte a anilor '50 s-a extins mult rețeaua școlilor de șapte ani, reușindu-se cuprinderea unui număr din ce în ce mai mare de copii în clasele V—VII. În aceeași perioadă, învățămîntul românesc a devenit gratuit; taxele școlare, care decenii de-a rîndul creaseră bariere de netrecut pentru zeci de mii de copii și tineri lipsiți de mijloace materiale, erau desființate. În scopul pregătirii cadrelor didactice necesare claselor V—VII, s-au înființat, începînd cu 1959/1960, institute pedagogice cu durata de trei ani.

Congresul al VIII-lea al P.C.R. (1960) a prevăzut ca după încheierea generalizării școlii de șapte ani, în 1962/1963, să se treacă la școala generală de opt ani, extinzîndu-se astfel învățămîntul de cultură generală la 12 ani. Tot atunci s-a adoptat măsura de a se distribui gratuit manuale tuturor elevilor din clasele I—VII.

Este semnificativ — pentru condițiile materiale create școlii ca și pentru aspirația spre cultură a maselor — faptul că generalizarea învățămîntului de șapte ani s-a realizat cu un an mai devreme decît se propusese inițial. În consecință, pe baza unui decret al Consiliului de Stat din 1961, s-a trecut de îndată la înfăptuirea obligativității școlii de opt ani, durata învățămîntului de cultură generală devenind de 12 ani. În 1965 a absolvit prima promoție de elevi ai școlii de opt ani. Datele statistice din anul școlar 1964/1965 *indică o creștere impresionantă* a numărului de instituții de învățămînt de toate gradele și mai ales a numărului de elevi și studenți (vezi tabelul din pag. 11). În mai puțin de două decenii, numărul elevilor din clasele V—VIII crescuse de peste patru ori!

Concomitent cu organizarea învățămîntului pe noi baze, specifice societății socialiste, a avut loc un proces de înfăptuire a unității metodologice în planul teoriei pedagogice.

Pe *măsură ce se adîncea* clarificarea ideologică și politică a celor ce lucrau în domeniul practicii și teoriei pedagogice, la baza interpretării faptelor educative era pusă, cu sporită competență și consecvență, concepția materialist-dialectică și istorică.

Sub aspect pedagogic, deceniul al șaselea poate fi caracterizat ca moment al asimilării pedagogiei științifice. Au fost traduse în această perioadă mai multe lucrări de pedagogie. În scopul dezbaterii problemelor educației și învățămîntului au fost create organe de presă de specialitate (Tribuna școlii

(Urmare în pag. 41)

Școala — principala sursă de pregătire a forței de muncă în România Socialistă

Prof. dr. doc. ing. IOSIF TRIPȘA

MĂSURILE ADOPTATE în perioada de aproape douăzeci de ani, de cînd în fruntea partidului și statului se află tovarășul Nicolae Ceaușescu, au făcut ca învățămîntul românesc să urce treaptă cu treaptă și se situează în prezent alături de cele mai bune școli din lume. România fiind printre puținele țări care au generalizat învățămîntul obligatoriu de zece ani, asigurînd accesul neîngrădit tuturor tinerilor în treapta a doua de liceu, cursuri de zi și serale, precum și în învățămîntul superior.

Principalul avantaj al școlii românești este însă asigurarea calificării într-o meserie a tuturor tinerilor care absolvă învățămîntul de 10 ani, fapt ce a rămas în domeniul dorințelor în cele mai multe țări cu sisteme dezvoltate de școlarizare; deși cele mai luminate minți din aceste țări preconizează de mulți ani atingerea acestui obiectiv.

Pentru a duce la îndeplinire prevederile Legii educației și învățămîntului și sarcinile trasate la Congresul al XII-lea al P.C.R. în vederea dezvoltării învățămîntului și pregătirii forței de muncă, cu precădere prin școală, Ministerul Educației și Învățămîntului, împreună cu celelalte ministere și organe titulare de licee și școli profesionale, precum și cu ceilalți factori educaționali, au întreprins ample acțiuni care s-au finalizat în 1979 cu aplicarea unor noi planuri de învățămînt și programe școlare și cu elaborarea actualelor manuale pentru toate profilurile de licee și școli profesionale. S-a asigurat, de asemenea, dezvoltarea rețelei liceale și de școli profesionale și dotarea corespunzătoare a unităților școlare în concordanță cu dezvoltarea social-economică a tuturor localităților țării, cu necesarul real de forță de muncă. De la numai 30% muncitori în anul 1965, liceele și școlile profesionale au asigurat în anul 1983 peste 80% din muncitorii calificați încadrați în producție, pentru ca în următorii doi ani această pondere să depășească 90%.

Conform orientărilor date de tovarășul Nicolae Ceaușescu, *în prezent, învățămîntul liceal asigură o pregătire unitară în domeniul științelor fundamentale — matematica, fizica, chimia, biologia, însușirea temeinică a limbii și literaturii române și a istoriei patriei, asimilarea cunoștințelor teoretice și practice de specialitate, în raport cu profilul liceului, precum și educarea politico-ideologică și moral-cetățenească a elevilor și formarea lor ca oameni cu un larg orizont de cultură și civilizație.*

Pentru asigurarea competenței tehnologice (ea însăși corolar al eficienței economico-sociale a absolvenților) tuturor noilor muncitori calificați prin învățămîntul liceal, ponderea disciplinelor de specialitate și tehnologice, împreună cu practica în producție, a fost stabilită la 42,4% din totalul orelor prevăzute în planul de învățămînt pentru treapta I și la 49,9% pentru treapta a II-a.

Pornind de la faptul bine cunoscut că progresele științei și tehnicii determină puternice și profunde mutații în tehnologia fiecărei ramuri economice, declanșînd adevărate revoluții tehnologice, în fiecare domeniu și meserie, s-a ajuns la concluzia logică privind necesitatea perfecționării pregătirii tehnologice și de specialitate a elevilor de liceu în strînsă concordanță cu progresele fiecărei ramuri economice, ceea ce înseamnă — înainte de toate — o strînsă concordanță cu desfășurarea reală a proceselor tehnologice din întreprinderile în care vor lucra viitorii absolvenți. Iată de ce, începînd cu anul școlar 1983—1984, practica în producție și însușirea cunoștințelor de specialitate și tehnologice se organizează împreună, în perioade compacte de cel puțin o săptămînă, eșalonate pe

întregul an școlar, care alternează cu perioade în care se asigură pregătirea la disciplinele fundamentale, de cultură generală și social-politice. Pentru realizarea unei bune pregătiri în meserie în condiții cît mai apropiate de condițiile producției, procesul de instruire se desfășoară în ateliere și ferme, în întreprinderi industriale și unități economice de profil, în funcție de specificul meseriei și de condițiile concrete din școli și întreprinderi.

Pregătirea tehnologică și de specialitate este strîns legată de instruirea practică și trebuie să aibă în vedere dezvoltarea previzibilă, în următoarele decenii, a proceselor tehnologice aplicate în diferitele unități și ramuri economice, asigurînd o bună corelare între conținutul lecțiilor la disciplinele de specialitate și tehnologice și conținutul activității practice desfășurate de elevi în ateliere, ferme, șantiere, întreprinderi. Este vorba, deci, nu doar de o simplă schimbare de orar în licee, ci de traducerea la o nouă concepție didactică, superioară, la o nouă desfășurare a procesului instructiv-educativ, datoare să înlocuiască *predarea* clasică a cunoștințelor de specialitate și tehnologice cu o autentică și formativă *instruire de specialitate*.

În consecință, se impune adoptarea unor noi metode, mai eficiente (a unor noi tehnologii didactice) în vederea *formării în meserie* a viitorilor absolvenți de liceu. Multe din cunoștințele de specialitate și tehnologice urmează să fie studiate și însușite activ de elevi chiar la viitoarele lor locuri de muncă în unitățile economice, pentru a li se putea explica foarte concret, intuitiv și cu multiple posibilități de fixare definitivă atît procedeele tehnologice, utilajele, sculele, produsele, cît și bazele fizico-chimice ale proceselor de producție, posibilitățile perfecționării actualelor tehnologii în sensul sporirii productivității muncii, folosirii din plin și a recuperării materialelor și energiei, ridicării necontenite a nivelului tehnic, calitativ al produselor, reducerii cheltuielilor și costurilor, în conformitate cu prevederile importantelor programe adoptate de recenta Plenară a Comitetului Central al P.C.R., la inițiativa tovarășului Nicolae Ceaușescu și aprobate de Marea Adunare Națională.

Necesitatea realizării unei unități conceptuale privind tehnologia didactică aplicată în procesul instructiv-educativ nu se limitează numai la specialiștii din producție care au primit sarcina de a asigura pregătirea elevilor din liceele industriale, agroindustriale, silvice și sanitare în disciplinele de specialitate, ci se referă din plin la toate cadrele didactice din licee, indiferent de disciplina predată, pentru toate orele de pregătire, care nu pot fi efectuate la viitoarele locuri de muncă ale elevilor, laboratoare, cabinete sau clase. Trebuie să urmărească cît mai direct posibil asigurarea unei bune formări profesionale a elevilor. De altfel, este obligația de bază a tuturor cadrelor didactice, inclusiv a celor care predau disciplinele fundamentale, să analizeze cu multă atenție prevederile programei școlare și să determine care sînt elementele ei formative pentru fiecare clasă de elevi în funcție de profil și meserie, urmînd ca în timpul activităților de predare-învățare să asigure asimilarea elementelor formative de către toți elevii clasei, potrivit cu baremurile minime obligatorii promovare, elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului în anul 1982. Aceste baremuri corespund minimului de competență, strict necesară încadrării eficiente în activitatea productivă a absolvenților treptei I și a II-a de liceu. Necesitatea elaborării și folosirii baremurilor minime de cunoștințe obligatorii, care permit cuantificarea nivelului pe baza cărora elevii să poată fi pregătiți pentru a promova, rezultă din cerința realizării, pe planul întregii țări, a unei echivalențe între notele obținute de elevi în diferite școli, din diferite localități, în vederea asigurării tuturor absolvenților cel puțin a nivelului minim de competență cerut de folosirea corespunzătoare a mijloacelor tehnice moderne cu care sînt dotate diferitele locuri de muncă.

Legarea mai strînsă a predării disciplinelor fundamentale de viitoarea meserie a actualilor elevi, va întări rolul formativ al acestor discipline și va ușura înțelegerea de către absolvenți a tendințelor dezvoltării tehnologice în domeniul activității lor practice, ca și adaptarea lor la noile utilaje, procese tehnologice și produse ce vor intra în fabricație în următoarele decenii. În același timp, se întărește rolul disciplinelor fundamentale în pregătirea unor tineri muncitori care să continue să învețe întraga lor viață, nu numai de dragul cunoștințelor noi, ci — mai ales — pentru folosirea acestor cunoștințe noi în perfecționarea activității lor practice, productive și creative cu repercusiuni directe și valoroase pentru creșterea economică rapidă a țării noastre.

Este, deci, necesară sporirea valențelor creative ale tineretului școlar prin însușirea folosirii la un nivel superior de eficiență a cunoștințelor acumulate. Se realizează astfel deziderатul pedagogiei moderne de trecere de la reproducerea verbală de către elevi a unor texte preluate din manuale sau din explicațiile profesorului la învățarea acestora să gîndească îndeosebi la modalitățile de folosire concretă și creatoare a cunoștințelor însușite în școală, la găsirea unor căi de aplicare a acestor cunoștințe în meseria aleasă spre folosul întregii noastre societăți. În acest mod, activitatea cadrelor didactice va contribui la dezvoltarea personalității a fiecărui elev la parametrii impuși de revoluția tehnico-științifică, ce își amplifică neîncetat ritmul de desfășurare în țara noastră și în întreaga lume.

În pregătirea pentru viață și muncă a elevilor, un rol însemnat revine instruirii practice, căreia îi este afectată o treime din tim-

pul şcolarizării în licee şi peste două treimi în şcolile profesionale. De eficienţa reală a instruirii practice depind competenţa profesională a viitorilor absolvenţi, şi educarea lor în spirit revoluţionar, patriotic, al muncii harnice în folosul ţării, al întregului popor.

An de an s-au obţinut succese tot mai mari în majoritatea liceelor şi şcolilor profesionale, prin buna desfăşurare a instruirii practice, productive a elevilor, dovadă fiind lista tot mai bogată a produselor realizate de aceştia, multe din ele avînd un nivel tehnic ridicat, în pas cu producţia întreprinderilor pentru care se pregăteşte forţa de muncă. A crescut constant şi valoarea producţiei realizate de elevi, atingînd în acest an cota de 1,2 miliarde lei, ceea ce dovedeşte capacitatea productivă, de reală importanţă economică, a liceelor şi şcolilor profesionale. Evident, mult mai importantă decît valoarea financiară a producţiei şcolare este valoarea ei formativă pentru viitoarea forţă de muncă şi greşesc acei dascăli şi îndrumători ai lor care se interesează în primul rînd de valoarea financiară a producţiei şcolare şi nu de cea formativă, instructiv-educativă.

Cu toate mariile succese obţinute, nu se pot scăpa din vedere lipsurile şi neîmplinirile care diminuează — în primul rînd şi spre regretul nostru — valoarea educativă a practicii productive. Constatăm, cu părere de rău, că timpul destinat pregătirii practice nu se foloseşte întegral şi eficient de fiecare elev şi în toate liceele noastre, inclusiv în clasele IX şi X din învăţămîntul general obligatoriu, deoarece dotarea unor ateliere de instruire practică nu este la nivelul tehnicii din unităţile economice pentru care se pregătesc elevii şi — de aceea — nu pot fi însuşite deplin tehnologiile practicate în întreprinderi. De asemenea, structura atelierelor nu corespunde, în unele cazuri, meseriilor în care sînt pregătiţi elevii, în şcoli fiind amenajate, preponderent, ateliere de instruire practică în lăcătuşărie, iar numărul de locuri de muncă asigurate (în special în atelierele de maşini-unelte) fiind mult mai mic decît numărul elevilor care se instruiesc. Maiştrii-instructori nu sînt întdeauna selecţionaţi dintre cele mai bune cadre ale întreprinderii, iar muncitorii — fiind preocupaţi de realizarea sarcinilor pe care le au în producţie — afectează puţin timp pentru instruirea elevilor.

Fiind unanim recunoscut că cea mai bună însuşire a unei meserii se asigură tocmai prin practicarea acesteia, este necesar să luăm toate măsurile pentru a asigura locuri individuale de muncă, pentru toţi elevii, stabilirea planului de producţie şcolară şi comenzile acceptate în concordanţă cu prevederile programei şcolare, livrarea materialelor, utilajelor şi sculelor în cantităţi suficiente ş.a.m.d. La perfecţionarea condiţiilor de desfăşurare a instruirii practice a elevilor de liceu şi şcoli profesionale au contribuit reglementările adoptate în ultimii ani, printre care se evidenţiază introducerea în planul naţional unic a unor indicatori pentru producţia şcolară, în cadrul planului de producţie al fiecărui minister şi al fiecărei întreprinderi în parte. Pentru a concretiza răspunderea pentru pregătirea în meserie a elevilor, s-au instituit, în fiecare unitate şcolară, comisii speciale care se ocupă în modul cel mai concret posibil de crearea condiţiilor pentru o bună pregătire în meserie a fiecărui elev în parte. Din aceste comisii fac parte directori şi profesori din şcoli, cît şi directori tehnici, ingineri, maiştri din producţie.

Experienţa acumulată în anul şcolar 1983—1984 dovedeşte în mod convingător că măsurile luate au creat condiţii pentru îndeplinirea la nivel superior a tuturor obiectivelor prevăzute în programele şcolare de instruire practică şi, în acelaşi timp, să se valorifice mai bine capacităţile de producţie din atelierele-şcoală. Se poate aprecia că în cele mai multe licee industriale, agroindustriale, silvice şi sanitare pregătirea în meserie a elevilor se desfăşoară mai bine decît în trecut. S-a constatat că aplicarea consecventă a măsurilor adoptate depinde de răspunderea manifestată de directorii liceelor, de cadrele didactice şi de specialiştii din producţie care asigură predarea disciplinelor tehnologice, de maiştrii-instructori, de înţelegerea de către toţi factorii educaţionali a necesităţii de a-şi îmbunătăţi propria activitate în vederea realizării întocmai a obiectivelor urmărite prin măsurile stabilite. Evident că s-au constatat greutăţi şi neajunsuri, care urmează să fie analizate din toate punctele de vedere şi eliminate încă din perioada proiectării modului de desfăşurare a procesului instructiv-educativ în următorul an şcolar, 1984—1985. *Ministrul Educaţiei şi Învăţămîntului va adopta în acest sens măsuri pentru ca numărul orelor la disciplinele fundamentale, de cultură generală şi social-politice să fie multiplul numărului de săptămîni în care se studiază aceste discipline în toate clasele de liceu.* Va fi multiplul numărului de săptămîni de pregătire în meserie şi numărul orelor de la disciplinele de specialitate şi tehnologice, ceea ce va lichida dificultăţile întîmpinate în elaborarea orariilor. Se vor înlătura de asemenea dificultăţile actuale în asigurarea perfecţionării metodico-pedagogice a specialiştilor din producţie, care au sarcina de a asigura pregătirea elevilor la disciplinele de specialitate şi tehnologice.

Se impun măsuri şi la nivelul liceelor pentru a asigura în continuare o mai bună corelare între conţinutul lecţiilor la disciplinele de specialitate şi conţinutul activităţilor practice-productive ale elevilor. Partea formativă a disciplinelor de specialitate trebuie însuşită de fiecare elev încă din timpul activităţilor, tot mai mult participative, conduse de specialiştii din producţie, urmînd ca obişnuita predare-învăţare să fie folosită numai pentru însuşirea elementelor informative din programele şcolare. Maiştrii instructori, în-

drumaţi îndeaproape de inginerii şi ceilalţi specialişti din producţie vor urmări cu mai multă atenţie ca fiecare elev să-şi însuşească executarea corectă a tuturor operaţiilor necesare în procesul tehnologic din uzina pentru care se pregăteşte forţa de muncă, insistînd pe operaţiile care asigură în mod direct şi concret îndeplinirea măsurilor stabilite în recentele programe adoptate de Plenara Comitetului Central al P.C.R. şi aprobate de Marea Adunare Naţională privind creşterea productivităţii muncii, ridicarea nivelului tehnic şi calitativ al produselor, reducerea consumurilor de materiale şi energie, diminuarea cheltuielilor şi costurilor de fabricaţie. Un rol însemnat revine, în prezent, unităţilor economice în pregătirea viitoarei forţe de muncă, pentru că liceele industriale şi agroindustriale au devenit secţii ale întreprinderilor economice, cu precizarea că — deoarece pregătesc forţa de muncă, elementul de cea mai mare importanţă printre mijloacele de producţie — liceele trebuie să fie considerate drept cele mai importante secţii din unităţile economice. Noile reglementări privind transferarea în producţie a profesorilor de la disciplinele de specialitate şi tehnologice şi asigurarea pregătirii elevilor la aceste domenii de specialiştii unităţilor economice sînt de natură să dea şi mai multă consistenţă răspunderii conducătorilor de întreprinderi pentru buna pregătire a forţei de muncă. De fapt, *buna pregătire a forţelor de muncă este* — aşa cum au simţit-o din plin marile unităţi socialiste — *cea mai preţioasă investiţie a unităţilor economice pentru dezvoltarea eficientă, cantitativă şi calitativă a producţiei sale.*

De mare importanţă pentru asigurarea bunei pregătiri în meserie a forţei de muncă este dezvoltarea şcolilor profesionale în care se primesc absolvenţii treptei I de liceu. Este meritul conducerii partidului nostru, al tovarăşului Nicolae Ceauşescu personal, că a combătut greşita orientare de restrîngere a şcolilor profesionale. Măsurile adoptate s-au dovedit eficiente prin cuprinderea în şcolile profesionale, în anul şcolar 1983—1984, a peste 97.000 elevi, faţă de 72 339 elevi în anul 1972—1973. Pentru viitorul an şcolar, planul de şcolarizare prevede un număr de 160.000 elevi în anul I al şcolilor profesionale la cursurile de zi şi 7 200 elevi la cursurile serale. Este o înaltă îndatorire patriotică a tuturor oamenilor şcolii de a efectua o concretă şi eficientă orientare şcolară şi profesională a absolvenţilor clasei a X-a de liceu, pentru a opta spre continuarea studiilor prin şcoala profesională. Pentru a încuraja această opţiune a elevilor este prevăzută acordarea burselor de întreprindere pentru toţi elevii şcolilor profesionale, încadrarea tuturor absolvenţilor acestor şcoli, în treapta a doua de retribuţie tarifară, precum şi echivalarea tuturor examenelor la disciplinele de specialitate din treapta a II-a de liceu. Se stimulează astfel, pe de o parte, dorinţa de a urma şcoala profesională după treapta I de liceu; iar apoi treapta a II-a de liceu la învăţămîntul seral, avînd echivalate toate disciplinele de specialitate.

Dezvoltarea şi perfecţionarea şcolilor profesionale stau în atenţia unităţilor economice, a inspectoratelor şcolare judeţene, a ministerelor şi organelor de sinteză. În plus, organizarea actuală a pregătirii în meserie a elevilor din toate clasele liceale, prevăzînd ca în săptămînile de practică 12 ore să fie destinate predării-învăţării disciplinelor de specialitate, iar 24 ore pe săptămînă să fie afectate muncii productive a elevilor este de fapt extinderea la licee a modului de organizare a primului an din şcolile profesionale.

Sîntem convinşi că noile reglementări vor asigura o mai bună pregătire în meserie a tuturor elevilor din licee şi din şcolile profesionale, deci o mai bună pregătire a forţei de muncă şi, prin aceasta, o mai accentuată creştere a avuţiei naţionale şi a bunăstării poporului nostru.

Organizarea ştiinţifică, prin autodotare, a atelierelor şi laboratoarelor şcolare

Prof. PANTELIMON ILIE
Prof. CONSTANTIN IONICĂ
Prof. AUREL SĂSEANU
Liceul Economic din Craiova

SCHIMBĂRILE SURVENITE ÎN CONŢINUTUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI, al metodologiei şi tehnologiei didactice determină situaţii în care clasa devine un cadru îngust. Se impune deci ieşirea din formele tradiţionale ale procesului de învăţămînt şi crearea unui cadru la nivelul cerinţelor privind asigurarea condiţiilor materiale şi organizatorice care dau posibilitatea desfăşurării procesului de instruire practică a elevilor.

Prin organizarea științifică a activității școlare în cabinete, laboratoare, ateliere și magazine — școala are în vedere funcționalitatea, adaptarea condițiilor de muncă la conținut și folosirea rațională a timpului. Eficiența muncii la lecții se asigură dacă laboratorul, cabinetul sau atelierul oferă condiții corespunzătoare activității în cadrul obiectului de învățămînt: folosirea ordonată a materialului și a mijloacelor de învățămînt, estetica muncii și îmbinarea rațională a materialului didactic, toate acestea dezvoltă interesul cognitiv al elevilor și contribuie la creșterea randamentului școlar. De aceea, colectivul de muncă al liceului a pus *un accent deosebit pe amenajarea și dotarea cabinetelor tehnice, laboratoarelor și atelierelor în mod corespunzător*. Majoritatea materialului didactic, a mijloacelor de învățămînt cu care sînt înzestrate aceste încăperi, provine din autodotare, prin confecționarea lor de către elevi sub îndrumarea directă a cadrelor didactice de specialitate. Astfel, cabinetul de „Organizarea și tehnica comerțului" (profesor P. Ilie) a fost dotat cu un bogat material didactic ca: planșe, grafice și machete care prezintă organizarea interioară a magazinelor, vitrine luminoase, pliante, cataloage, care conțin eșantioane din diferite produse industriale, panouri luminoase etc. Toate acestea dau posibilitatea profesorilor să formeze elevilor priceperi și deprinderi privind operațiile legate de procesul circulației mărfurilor. Dotat cu moderne mijloace audiovizuale, aparate de proiecție pentru diafilme, filme didactice, diapozitive, grafice, fotografii, **cabinetul de organizare** dă posibilitatea profesorilor să împletească expunerea cu demonstrația, trezindu-le elevilor interesul și curiozitatea pentru disciplinele respective și însușirea conștientă și temeinică a noțiunilor predate. Buna desfășurare a lecțiilor în acest cabinet este asigurată de un mobilier (pupitre pentru profesori și elevi) iluminat, astfel încît în timpul proiecției elevii pot să-și noteze cunoștințele predate.

Bine dotate sînt **cabinetele de merceologie, tenologie culinară și magazinele-clasă,** care dețin mobilier adecvat, panoplii reprezentînd produse alimentare sau nealimentare, vitrine și dulapuri speciale etc., toate provenite din autodotare și confecționate cu sprijinul elevilor, al maiștrilor instructori și al cadrelor didactice din școală. La acest mobilier și material didactic se adaugă utilajul specific unităților comerciale (tonete, rafturi, aparate de măsurat și cîntărit, agregate frigorifice, aragaze) care dau posibilitatea profesorilor și maiștrilor-instructori — să desfășoare orele de predare și de atelier în condițiile specifice meseriei, să formeze elevilor deprinderile corespunzătoare pentru activitatea practică pe care o vor desfășura în viitor.

La amenajarea acestor cabinete de specialitate și magazine-clasă s-a avut în vedere ca profesorii de specialitate și maiștri-instructori să găsească utilajele, aparatura și materialul didactic adecvat care să-i ajute la folosirea rațională a timpului și la desfășurarea dinamică a lecțiilor. Mobilierul, aparatura, materialele și mijloacele cu care sînt dotate cabinetele de merceologie, tehnologie și magazinele-clasă, reușesc să răspundă unor criterii privind calitatea, posibilitățile de întreținere, plurifuncționalitatea.

Dotarea acestor cabinete la nivelul impus de normativele în vigoare permite profesorilor să îmbine formele de activitate, să transmită un volum mai mare de informații, să mențină activitatea de învățare, să alterneze activitățile și mijloacele de lucru și astfel să crească randamentul școlar.

Laboratoarele de fizică la a căror dotare și amenajare au contribuit în mod special profesorii de specialitate Aurel Săseanu și Marilena Săseanu constituie unicat pentru școlile din județul Dolj. Peste 80% din dotarea acestor laboratoare a fost asigurată de elevii clasei a XII-a de la profilul electromecanică din cadrul liceului nostru, sub directa îndrumare a profesorilor de specialitate. Redăm mai jos cîteva lucrări executate de elevi pentru aceste laboratoare; „Seriile spectrale ale hidrogenului (folosite pentru explicarea tranzițiilor electronului în atomul de hidrogen pe nivele energetice inferioare, în cadrul fizicii atomice); „Radioreceptor cu circuite integrate" (folosit în electronică pentru a explica funcționarea radioreceptoarelor cu amplificare directă); „Detector cu impulsuri" (utilizat la depistarea etajelor de amplificare defecte); „Dispozitiv electromecanic pentru proiecții pe 16 mm (utilizat în laboratorul de fizică pentru a proiecta cu ajutorul aparatului filme didactice pe 16 mm.).

Pentru realizarea unui învățămînt formativ în cadrul **cabinetului de matematică**, conducerea liceului și profesorii de specialitate au pus un accent deosebit pe dotarea și organizarea științifică a acestuia. Profesorii de matematică, împreună cu profesorul de fizică, au reușit să execute lucrări importante necesare bunei funcționări a cabinetului. Iată cîteva din lucrările executate; Panou electric reprezentînd „funcțiile trigonometrice" folosit pentru vizualizarea grafică a definiției funcției $F: R\ C;\ F(t) = MX_1Y$), precum variația și graficul funcțiilor trigonometrice; „Panou electric reprezentînd Funcțiile elementare", utilizat la vizualizarea grafică a studiului funcțiilor elementare; „Instalație electronică de vizualizare a locurilor geometrice și funcțiile trigonometrice; „Instalație cu programare a pauzelor (cu sprijinul elevului Frimu Marin, cl. a XII-a, profilul electromecanic). Cabinetul de matematică a mai fost dotat cu 40 de mese de formă trapezoidală, care permit studiul și învățarea matematicii pe grupe de elevi. Scaunele rotative care însoțesc mesele din acest cabinet permit o așezare corectă a elevilor, răspunzînd astfel unor cerințe ergo-

nomice. Funcționalitatea cabinetului de matematică își dovedește eficiența instructivă în nivelul de pregătire a elevilor, în modul de aplicare a cunoștințelor teoretice în practică și în capacitatea elevilor de a-și dobîndi independent unele cunoștințe, în stimularea participării active a elevilor în toate etapele procesului de cunoaștere.

Cabinetele de științe sociale, limba română și limbi moderne au fost înzestrate cu un bogat material didactic confecționat în școală. Materialul didactic, de care dispun aceste cabinete, dă posibilita teaprofesorilor de specialitate să realizeze un învățămînt cu caracter practic-aplicativ.

Prin grija profesorilor de biologie, cele două **laboratoare de specialitate** de care dispune liceul au fost înzestrate cu: Panouri reprezentînd arborele genealogic animal și vegetal, diorama". „Aspect de toamnă într-o pădure de foioase" 6 rame fitocenoze, peste 80 de specii animale formolizate etc. Toate acestca au fost realizate cu sprijinul elevilor sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice de specialitate.

Cabinetul de electrotehnică al liceului, dotat cu echipamentul necesar după ultimele cerințe ale normativelor în vigoare, creează un mediu corespunzător de aplicare a noțiunilor teoretice în practică, de integrare a procesului de învățămînt cu producția. Prin modul în care a fost conceput și dotat, în acest cabinet se desfășoară o activitate didactică multifuncțională (predarea electrotehnicii, acționări și automatizări, a fizicii etc). Multe lucrări cu caracter practic-aplicativ se execută de către elevii de la profilul electromecanic în cabinetul și atelierul de electrotehnică. Iată cîteva din aceste lucrări: „Instalație de iluminat magazin mărfuri textile (necesară pentru cabinetul de organizare); „Instalație solară de apă caldă menajeră" (pentru cantina liceului); „Comutator electronic pentru un osciloscop didactic (necesar laboratorului de fizică)"; „Banc de rodaj compresoare frigorifice la rece" (utilizat în cadrul cabinetului de frigotehnie); „Instalație de condiționat aer" (pentru muzeul școlii); „Trusă de scule pentru întreținerea și depanarea utilajelor comerciale" (folosită în atelierul de întreținere și reparații utilaje comerciale); Aparat, „Corcont 2" de înregistrare sistematică în conturi a operațiunilor economice" (utilizat la cabinetul de contabilitate, pentru explicarea tehnicii de înregistrare a operațiilor cu ajutorul conturilor contabile); „Instalație electrică pentru mașina de bătut șnițele (utilizată în laboratoarele de tehnologie culinară, pentru elevii de la profilul alimentație publică) etc. În aceste cabinete și ateliere de electrotehnică se execută un număr de peste 53 lucrări, coordonate de profesorii de specialitate.

Bine dotate și organizate, *cabinetele și laboratoarele realizează principiul intuiției în procesul de cunoaștere, înlesnesc însușirea conștientă a cunoștințelor prin observarea directă, contribuie la înțelegerea aprofundată a cunoștințelor, la însușirea unor operații implicate în cunoaștere, la formarea și dezvoltarea capacităților de gîndire.* Activitatea în cabinete și laboratoare implică modificări în structura lecției. Lucrînd din primul moment al lecției, elevii descoperă ei înșiși cunoștințele care se fixează pe tot parcursul orei. În acest cadru profesorii lucrează împreună cu elevii pe care îi organizează, îi stimulează și-i conduc în activitatea de cunoaștere, le transmit tehnicile de învățare.

Procedeele folosite le dezvoltă elevilor personalitatea, le stimulează interesul și dragostea pentru muncă. Se dezvoltă spiritul de ordine și disciplină, formîndu-le totodată deprinderile necesare viitoarei lor profesii.

De pildă, cabinetul „Casele de marcat" a fost dotat cu un interesant aparat construit în școală, denumit „Dispozitiv de instruire — de marcat prin aplicarea metodei oarbe". Cu ajutorul acestui dispozitiv elevii efectuează în timpul orelor de instruire practică operații de adunare rapidă pentru încasarea sumelor bănești provenite din vînzarea mărfurilor. Aparatul prezintă importanță deosebită, în sensul că duce la creșterea gradului de îndemînare practică în efectuarea operațiilor de încasare a banilor al viitorilor casieri din unitățile comerciale cu amănuntul.

Tot prin autodotare a fost înzestrat cabinetul de organizare și fizică cu un dispozitiv denumit „Pupitru comandă automată pentru pornire de la distanță". Acest dispozitiv pune în mișcare în mod automat diferite mijloace de învățămînt audiovizuale (aspectomat, retroproiector etc.) Importanța acestui dispozitiv în procesul de instruire al elevilor constă în aceea că duce la creșterea timpului de predare — învățare în sensul că elimină unele operații de prisos privind pornirea și oprirea acestor aparate, nu distrage atenția elevilor, duce la creșterea eficienței lecției și a randamentului școlar.

Multe lucrări tehnice pentru dotarea cabinetelor au fost executate în atelierele de lăcătușărie din cadrul liceului nostru. Cei 36 elevi din anul doi ai școlii profesionale au executat următoarele lucrări: „Polizor monofazic de banc", „Banc electric de probe", „Panoplii cu scule" (necesare atelierelor de lăcătușărie); „Agregat frigorific 2Cv 4, 5"; „Secțiune electromotor" (pentru cabinetul de frigotehnie); „Mașină de tăiat pîine" (pentru cantina școlii); „Mașină de măcinat cafea" (pentru ICRA Craiova) etc.

În cele 4 ateliere de lăcătușărie în care-și desfășoară activitatea elevii de la profilul electrotehnic din liceu și cei de la școala profesională — meseria lucrător utilaje comerciale și frigotehnie s-au executat lucrări de o importanță deosebită pentru dotarea bazei sportive și anume; amenajarea unui teren de tenis de cîmp, de baschet, handbal, fotbal. În cadrul atelierelor de lăcătușărie s-au recon-

diționat și 80 de mese pentru cabinetul de electrotehnică și laboratorul de fizică, au fost confecționate grilaje pentru atelierele-școală, cantină, bibliotecă, cabinet de electrotehnică etc. Au fost recondiționate 5 bancuri, s-au executat două magazii metalice pentru păstrarea și conservarea materialelor și a lucrărilor executate în atelierele de lăcătușerie.

Colectivul de maiștri-instructori coordonați competent de profesorii de specialitate a reușit să formeze la elevi deprinderi practice privind alegerea materialelor, îndreptarea, tăierea, pilirea, găurirea, filetarea, executînd chiar lucrări de sudură și finisare.

Succesele obținute în autodotarea laboratoarelor, cabinetelor, atelierelor și ale școlii, în general, sînt rezultatul unei preocupări permanente din partea personalului didactic, a organizării științifice a producției și a muncii de către conducerea liceului nostru.

Atelierele-școală în care s-au executat o bună parte din lucrările pentru autodotarea cabinetelor și laboratoarelor constituie un mijloc important pentru educarea patriotică a elevilor, le dezvoltă dragostea și sentimentul pentru bunurile create, grija acestora pentru păstrarea avutului obștesc, responsabilitatea față de obținerea unei noi calități în activitatea de instruire practică. Și mai cu seamă îi formează pentru profesia aleasă ca buni și competenți profesioniști.

Rezultatele muncii obținute de elevi în acțiunea pentru autodotarea liceului pe perioada 1981—1983 sînt exprimate economic în cifra de 200 mii lei manoperă, aducînd școlii importante economii.

Legătura dintre conținutul științific al cercetării — școală și producția agricolă

Prof. univ. dr. ing. PETRE M. BANIȚĂ
Directorul Stațiunii Centrale de Cercetări pentru Ameliorarea Nisipurilor din Comuna Dăbuleni
Prof. VIORICA PREDI
Director, Liceul Agroindustrial — Dăbuleni

Amplasată în sudul perimetrului cu nisipuri din stînga Jiului, comuna Dăbuleni este una din cele mai mari așezări rurale din țara noastră, avînd peste 16.000 locuitori. În trecut, oamenii de aici se ocupau cu cultura viței de vie, a pepenilor verzi și a tutunului, erau pricepuți crescători de animale; cu toate acestea nivelul lor de viață era destul de scăzut.

Odată cu transformarea socialistă a agriculturii s-a simțit necesitatea valorificării mai economice a nisipurilor care au o fertilitate naturală scăzută, iar unele sînt mobile. În mod natural cresc numai plantele cu pretenții reduse față de fertilitatea pămîntului. Producțiile care se obțin sînt mici și neeconomice, cauză pentru care suprafețe întinse nu sînt luate în cultură.

Întrucît lucrările pregătitoare pentru luarea în cultură a nisipurilor se execută după proiecte judicios întocmite din punct de vedere tehnic, iar sortimentul de specii de plante, care se puteau cultiva nu era studiat, conducerea Partidului Comunist Român a hotărît să se înființeze o unitate de cercetare științifică. Așa s-au pus bazele Centrului experimental, în anul 1959, după care în 1965 a fost organizată Stațiunea de Cercetări pentru Valorificarea Nisipurilor din țara noastră.

Scopul înființării acestei unități de cercetare științifică agricolă a fost să se stabilească tehnologia cea mai corespunzătoare pentru pregătirea nisipurilor pentru a fi cultivate plantele cele mai corespunzătoare pentru această zonă.

După cîțiva ani de activitate s-a ajuns la concluzia că nisipurile sînt dintre cele mai bune pămînturi pentru o agricultură intensivă, pentru că se pot conduce foarte precis unii factori de vegetație, ca apa și îngrășămintele, iar producțiile care se obțin sînt egale sau mai mari decît pe celelalte soluri zonale din țara noastră. Nisipurile pot fi considerate soluri ale viitorului, unde omul, pe bază de calculator, poate dirija creșterea și dezvoltarea plantelor prin conducerea competentă a factorilor de vegetație, iar nisipul servește doar de suport pentru plante, în vederea valorificării energiei solare prin fotosinteză.

Avînd o suprafață de teren destul de mare și nevoie de forță de muncă, Stațiunea de Cercetări a antrenat în activitatea productivă toți elevii Liceului Agroindustrial. Organizați pe grupe, elevii trec prin toate fazele de lucru, participă la pregătirea terenurilor, amenajarea și recoltarea produselor; participă, de asemenea, la lucrările de pregătire a nisipurilor (ameliorarea nisipurilor) pentru a fi luate în cultură, la nivelarea lor, fertilizarea de bază, înființarea perdelelor de protecție,

amenajarea sistemului de irigare și amenajarea sistemului de desecare. Cu acest prilej, elevii, alături de muncitori, nivelează suprafețele necesare agriculturii, vîrfurile de dune sînt introduse în interdune, pentru ca suprafața de nisip să fie cît mai plană, iar apa și îngrășămintele să ajungă cît mai uniforme la rădăcinile plantelor. Odată cu executarea lucrării de nivelare se amestecă straturile de nisip, iar viața microbiană a solului este diminuată mult, de aceea după nivelare se administrează 40—60 t/ha. gunoi de grajd sau se cultivă 2—3 ani plante ca îngrășăminte verzi. Perdelele de protecție forestiere pentru combaterea eroziunii eoliene se plantează paralel și la o distanță de 200—400 m. una de alta. Prin amenajarea sistemului de irigare și a celui de desecare, elevii văd pe viu cum se dirijează apa din nisip în așa fel ca plantele cultivate să aibă în zona rădăcinilor umiditatea optimă de creștere și de dezvoltare. Nisipurile astfel pregătite sînt optime pentru cultura plantelor.

După ameliorarea nisipurilor, elevii liceului participă în cadrul practicii în producție, la studiile ce se efectuează pentru stabilirea celui mai corespunzător sortiment de specii și soiuri de plante de cultură. Pînă acum au fost studiate peste 38 de specii, cu 2650 soiuri de plante anuale și perene.

Pe baza studiilor întreprinse de stațiune între anii 1959 pînă în anul 1968 și a rezultatelor obținute, conducerea superioară de partid a hotărît să se construiască sistemul de irigații Sadova-Corabia pe o suprafață de 80.000 ha, din care 36.000 ha. sînt ocupate cu nisipuri slab productive sau neproductive. Acest sistem face parte din măsurile luate în cadrul Programului Național de îmbunătățiri funciare, program elaborat din inițiativa tovarășului Nicolae Ceaușescu.

Tehnologiile de cultură a plantelor pe nisipurile ameliorate sînt elaborate de Stațiunea Centrală de Cercetări-Dăbuleni, ce sprijină în mod direct agricultura intensivă care se dezvoltă pe nisipurile ameliorate.

Avînd condiții ecologice deosebite, dacă se ține seama că apa și îngrășămintele pot fi dirijate de om, se pot cultiva soiurile de plante perene cu cea mai lungă perioadă de vegetație, iar la plantele anuale se obțin două recolte pe aceeași suprafață într-un an. De exemplu, după cartofii timpurii, care se recoltează în prima decadă a lunii iunie, se seamănă porumb, obținîndu-se 5 000—6 000 kg boabe la ha, iar după orz sau grîu se cultivă fasole pentru boabe etc. Această tehnologie avansată deschide elevilor un orizont larg profesional, perioada de producție necesitînd forță de muncă cu înaltă calificare, pe care elevii o primesc în liceu.

Vița de vie se cultivă de multă vreme ca plantă fixatoare a nisipurilor mobile. Prin tehnologiile noi de cultivare a viței de vie pe nisipurile ameliorate s-a diversificat numărul de soiuri și mai ales a crescut producția de struguri la ha. Se obțin în medie 15 tone struguri la ha, iar de la soiul Roșioară se recoltează pînă la 30 tone struguri la ha. În livezile de pomi fructiferi se extind piersicul, caisul, cireșul, vișinul, mărul și părul. Prin această diversificare a speciilor și soiurilor de pomi, locuitorii acestor meleaguri pot consuma unele fructe din specii și soiuri care nu se puteau cultiva pe nisipurile neameliorate.

Agricultura intensivă de la Dăbuleni este creată de un colectiv de cercetători științifici, dintre care unii și-au obținut titlul de doctor, iar alții sînt doctoranzi, avînd temele de cercetare din programul științific — „Cultura plantelor pe nisipuri". Foarte mulți cercetători și fermieri din zona nisipurilor au urmat cursurile la Liceul Agroindustrial Dăbuleni, patronat de Stațiunea Centrală de Cercetări pentru Ameliorarea Nisipurilor și este amplasat chiar pe platforma de cercetare și pregătire a cadrelor agricole de la Dăbuleni. Elevii din treapta I și a II-a a liceului desfășoară practica productivă în cadrul stațiunii deoarece aceasta dispune de o puternică bază materială — cu moderne laboratoare, are cîmpuri didactice și colecții de plante cultivate unde elevii își desfășoară activitatea de pregătire pe tot parcursul anului școlar. Unele lucrări cu caracter de cercetare, se fac în cîmpurile experimentale de cereale, de legumicultură, de pomicultură și viticultură. Alături de cercetători și sub îndrumarea lor competentă elevii iau cunoștință de cele mai noi realizări științifice obținute de cercetătorii stațiunii. Lucrurile practice cu privire la tehnologiile de cultură a plantelor pe nisipuri se desfășoară în ferma didactică formată din plantații de vii și pomi, avînd și o suprafață pentru culturile de cîmp. În fermă lucrările sînt executate de elevi sub directa îndrumare a cadrelor de specialiști din cadrul liceului. Contravaloarea muncii prestate de elevi pe aceste suprafețe este plătită de către stațiune liceului, contribuind astfel la îmbogățirea bazei materiale a școlii.

Pentru întocmirea lucrărilor, a proiectelor pentru bacalaureat, elevii efectuează o lucrare în cîmpul didactic sau în cîmpurile de cercetare ale stațiunii, prilej cu care aplică în practică cunoștințele dobîndite. Se urmărește ca elevii să execute personal această lucrare și mai ales să aibă satisfacția unei realizări proprii. Unii elevi au fost folosiți la identificarea unor soiuri locale de viță de vie din plantații bătrîne, care, în general, sînt soiuri pe cale de dispariție.

Pentru legarea tot mai strînsă a școlii de cercetare, de producție, în cadrul liceului funcționează patru cercuri științifice; acolo elevii, sub îndrumarea profesorilor specialiști, fac observații experimentale. De altfel, întreg procesul instructiv-educativ este în relație directă cu cercetarea și producția. După absolvire marea majoritate a elevilor rămîn în comună și se încadrează la Stațiunea

Centrală de Cercetări Dăbuleni, la I.S.A. și la C.A.P., ca muncitori calificați, iar o parte dintre ei merg în învățămîntul superior. În cadrul Stațiunii, în ultimii ani, au fost repartizați cei mai mulți absolvenți ai Liceului Agroindustrial; cu ajutorul lor s-a ridicat nivelul tehnic în executarea lucrărilor de aplicare a îngrășămintelor, de irigare și mai ales de combatere a bolilor, a dăunătorilor, la plantele cultivate pe nisipurile ameliorate. Un număr mare de absolvenți lucrează pe cîmpurile experimentale, ca ajutoare ale cercetătorilor științifici. Pe drept cuvînt putem considera sistemul de irigații Sadova Corabia ca o uzină, iar liceul agroindustrial ca școală care pregătește forța de muncă calificată pentru această modernă uzină agricolă.

Profesorii de specialitate — care sînt ingineri horticultori, agricultori și mecanizatori — urmăresc cu multă pasiune pregătirea elevilor și le împărtășesc elevilor cele mai noi cuceriri ale științei agricole de pe nisipurile din țara noastră.

Profesorii de cultură generală se străduiesc ca lecțiile să fie adaptate la noile condiții științifice, create pe nisipurile de la Dăbuleni și țin seama de noile cerințe ale revoluției agrare. O parte dintre profesorii liceului au teme de cercetare cuprinse în programul științific al Stațiunii Centrale-Dăbuleni, pe care le desfășoară în colaborare cu cercetătorii și cu elevii. Prin această activitate, ei contribuie la rezolvarea unor probleme de cercetare și mai ales însuflă elevilor dragostea pentru cercetarea științifică.

Cu prilejul vizitei făcute de tovarășul Nicolae Ceaușescu, în toamna anului 1981, la Stațiunea Centrală-Dăbuleni, s-a interesat de stadiul realizării din programul național de îmbunătățiri funciare, a analizat rezultatele din sectorul de cercetare și de producție al unității. Cu acest prilej a trasat ca sarcină să se extindă experiența obținută la Dăbuleni în legătură cu valorificarea nisipurilor din România; să se acorde o atenție deosebită pregătirii muncitorilor calificați și a specialiștilor pentru valorificarea bazei materiale creată prin sistemul de irigații Sadova-Corabia.

Platforma de cercetare și învățămînt, creată în comuna Dăbuleni, contribuie în mod deosebit la ridicarea cunoștințelor profesionale a celor care lucrează în zona nisipurilor de la Dăbuleni. Noi realizăm cu spirit de răspundere indicația tovarășului Nicolae Ceaușescu, de a transpune în viață legătura permanentă între învățămînt-cercetare și producție, pentru a se asigura ascensiunea permanentă a economiei noastre în general și a agriculturii în special. Pregătirea viitorilor lucrători și specialiști din agricultura acestor locuri se face în conformitate cu cerințele și rezultatele cercetărilor agrozootehnice.

Predarea filozofiei în liceu

ÎNTRE metodicile publicate în ultimul timp de Editura Didactică și Pedagogică ni se pare că una se distinge în mod deosebit prin originalitatea modului de abordare și a problemelor formulate și soluționate. Este vorba de „Metodica predării filozofiei în liceu"[1], prima de acest gen publicată în țara noastră. Lucrarea este cu atît mai remarcabilă cu cît este consacrată analizei condițiilor și căilor de predare-învățare ale unei discipline care are particularități specifice și probleme mai complexe decît altele. Filozofia în nici un caz nu poate fi predată astăzi ca oricare altă disciplină, pentru că nici rosturile sale nu sînt simplu cognitive sau eminamente practice. La aceasta se adaugă cunoscuta aprehensiune a cadrelor didactice față de stereotipiile metodice aureolate în pretenții de normativitate universală, indiferent de condițiile unei situații concrete. În lucrare sîntem însă avertizați din primele pagini că „autorii nu doresc să prescrie nimic, ci intenționează doar să sugereze unele soluții și, mai ales, să pună în discuție cîteva din problemele pe care predarea-învățarea filozofiei le ridică în stadiul actual al învățămîntului liceal din țara noastră" (p. 6). Formulări oarecum modeste ale autorilor, întrucît structura de ansamblu a lucrării și demonstrațiile propuse indică o concepție metodică inedită care are implicații importante nu numai pentru predarea filozofiei, dar și pentru înțelegerea relațiilor dintre discursul metodic și cel pedagogic general. Considerarea perspectivei propuse este cu atît mai importantă cu cît pedagogia însăși, didactica în special, se află într-un proces de reconstrucție teoretică și practică.

Cornelia Grünberg formulează ideea că „orice metodă sau tehnică didactică avansată, pusă la punct sub aspect pur pedagogic, se transformă într-o „formă fără fond" dacă nu se întemeiază pe cunoaștere profundă și regîndirea în spiritul vremii a conținutului de idei și deprinderi ce urmează a fi însușit" (p. 7). Distincția este importantă atît metodic, cît și pedagogic. Analiza pedagogică nu este posibilă decît dacă, într-o primă instanță, se face abstracție de conținutul vehiculat, transmis sau reprodus pentru a se detecta modul de organizare și condițiile transmiterii. Educația filozofică și educația matematică se disting prin conținuturile activate, dar, într-un plan general, pot fi similare în privința demersului de realizare. În a doua instanță, trebuie însă să ne întoarcem la conținutul de care inițial făcusem abstracție pentru a readapta tehnica pedagogică la cerințele activității efective. Rezultă astfel că orice pedagogie sfîrșește prin a deveni metodică și orice metodică se reîntoarce în plan pedagogic pentru a genera noi tehnici sau înțelesuri ale acțiunii educative. În acest sens este clar că „înnoirile reale în predarea-învățarea unui sistem de cunoștințe s-au produs numai atunci cînd procesul didactic «a surprins» mai bine spiritul științei respective, logica sa internă, tensiunile și perspectivele sale" (p. 7).

Relevanța metodică-științifică a unei demonstrații sistematice nu este de descoperit decît în măsura în care propune un mod

LAZĂR VLĂSCEANU

(Continuare în pag. 57)

[1] Cornelia Grünberg (coordonator) *Metodica predării filozofiei în liceu*, București, E.D.P., 1983. Colectiv de autori: Elena Cazan, Cornelia Grünberg, Irina Pall, Doina-Olga Ștefănescu. În continuare, trimiterile la lucrare vor fi date în text.

Întocmirea orarului școlar pe principii pedagogice

Ce programăm la începutul unei zile de școală?

Alcătuirea programului zilnic și săptămînal al școlarului după criterii pedagogice — științifice

Prof. SILVIA NEGRU
Timișoara

1. IPOTEZA DE CERCETARE. În contextul programului zilnic al școlii, prima oră de activitate are o anumită importanță pentru elev și profesor, pentru activitatea de învățare.

Discutarea ipotezei. În general, studiile referitoare la modul de organizare a activităților școlare nu pun accent pe modul în care, profesorul și elevul încep programul zilnic. Din acest motiv orarele și regimul de muncă sînt stabilite arbitrar, răspunzînd adesea unor deziderate administrative.

Noi considerăm că modul în care elevul și profesorul își încep activitatea zilnică are o importanță deosebită pentru întreaga muncă din ziua respectivă. Ne referim în mod special la curba efortului intelectual, dar și la instaurarea unui climat afectiv, stimulativ, tonic.

2. METODOLOGIA CERCETĂRII

Obiective metodologice:

În cercetarea de față ne-am propus:

— *determinarea „stării generale"* a elevilor și măsurarea indicilor fiziologici — tensiunea arterială și pulsul — înainte și după prima oră de curs;

— *reliefarea principalelor aspecte ale evaluării și notării elevilor* la prima oră de curs;

— *înregistrarea și interpretarea opiniilor elevilor și profesorilor* cu privire la prima oră de curs.

Metodica cercetării

a) Descrierea eșantionului. În cercetare au fost cuprinși elevi din clasele VI—VII și VIII (tabelul 1.). Experimentul a cuprins clase de elevi, considerate ca formațiuni sociale naturale.

În același timp au fost cuprinși în cercetare și 76 de profesori de diferite specialități, de la școli din mediul urban și rural. Experimentul s-a desfășurat în anii școlari 1981—1982 și 1982—1983.

Distribuția elevilor cuprinși în cercetare.

Tabelul 1

Nr. crt.	Clasa	Urban		Total	Rural		Total	Total general
		B.	F.		B.	F.		
1	VI	52	43	95	30	41	71	166
2	VII	42	49	91	29	34	63	154
3	VIII	46	43	89	41	38	79	168
Total		140	135	275	100	113	203	498

b) Metode și procedee utilizate. Cercetarea de față a folosit următoarele metode și procedee: observația, convorbirea, studiul documentelor școlare, chestionarul, tehnici fiziologice.

Se impun următoarele precizări metodologice:

Chestionarul adresat elevilor a avut în vedere reliefarea opțiunilor și opiniilor cu privire la prima oră de curs. În același sens, am adresat un chestionar și cadrelor didactice.

Datele referitoare la situația școlară a elevilor se referă la note curente, obținute de elevi, și nu la mediile lor (trimestriale sau anuale) la obiecte, care se predau în mai multe ore săptămînal.

Indicii fiziologici — tensiunea arterială și pulsul — au fost înregistrați timp de 6 zile consecutiv, înainte și după prima oră de curs. În acord și cu alți cercetători am considerat că valoarea indicilor fiziologici măsurați după prima oră de activitate se apropie de valoarea normală. În acest sens, am consi-

Tabelul 2

DISTRIBUȚIA ELEVILOR ÎN RAPORT CU INDICII FIZIOLOGICI (ÎN %)

Nr. crt.	Clasa	Mediul	sex	Tensiune arterială				Puls		Starea generală	
				c	n	s	e	n	s	b	d
1	VI	URBAN	băieți	15,38	76,92	7,69	19,23	71,15	9,62	84,62	15,38
			fete	20,93	67,44	11,63	18,60	65,12	16,28	76,74	23,26
		RURAL	băieți	16,67	76,67	6,67	23,33	63,33	13,33	80,00	20,00
			fete	17,07	75,61	7,32	21,95	65,85	12,20	78,05	21,95
		TOTAL	băieți	15,85	76,85	7,32	20,75	68,29	10,98	82,93	17,07
			fete	19,05	71,43	9,52	20,24	65,98	14,29	77,38	22,62
2	VII	URBAN	băieți	16,67	73,81	9,52	16,67	73,81	9,52	78,57	21,43
			fete	14,29	71,43	14,29	20,41	71,43	8,16	81,63	18,37
		RURAL	băieți	13,79	79,31	6,90	20,69	68,97	10,34	79,31	20,69
			fete	20,59	70,59	8,82	20,59	67,65	11,76	79,41	20,59
		TOTAL	băieți	15,49	76,06	8,45	18,31	71,83	9,86	78,87	21,13
			fete	16,87	71,08	12,05	20,48	69,88	9,64	80,72	19,28
3	VIII	URBAN	băieți	17,39	71,64	10,87	19,57	71,74	8,70	78,26	21,74
			fete	20,93	67,44	11,63	16,28	74,42	9,30	76,74	23,26
		RURAL	băieți	17,07	75,61	7,32	17,07	70,73	12,20	90,24	9,76
			fete	7,89	86,84	5,26	15,79	78,95	5,26	84,21	15,79
		TOTAL	băieți	17,24	73,56	9,20	18,39	71,26	10,34	83,91	16,09
			fete	14,81	76,54	8,64	16,05	76,45	7,41	80,25	19,75

Legendă: n = normal; c = crescut(ă)? s = scăzut(ă); b = stare generală bună; d = stare generală deficitară

derat ca un criteriu de referință (normă) această valoare. Rezultă că am apreciat valorile obținute înainte de prima oră de clasă, ca fiind superioare, inferioare sau egale valorilor obținute după prima oră.

Coroborînd cei doi indici fiziologici și raportîndu-i la ceea ce cred elevii despre ei, prin metoda convorbirii, am determinat ceea ce numim aici „starea generală" a elevului — sau tonusul lui psihofiziologic în termeni calitativi — bună sau deficitară.

3. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

Din tabelul 2 rezultă (de sus) că sub raportul indicilor fiziologici măsurați — tensiunea arterială și pulsul — datele arată abateri, uneori semnificative față de normalitate, fie în sensul creșterii valorilor acestora, fie în sensul scăderii acestor valori.

Modificările fiziologice reflectă particularitățile determinate de sex, de vîrstă și de mediul social din care provin elevii. În același timp, ele reflectă natura și intensitatea activităților desfășurate înainte de începerea programului școlar, gradul de oboseală, orele la care se trezesc dimineața, efortul depus pentru deplasarea la școală etc.

În general, se poate spune că elevii din mediul rural în proporție mai mare sînt mai echilibrați, mai aproape de „normalitate", starea lor fiziologică și psihologică este mai bună, sînt mai relaxați înainte de prima oră din programul zilnic. În același timp este îngrijorător faptul că băieți și fete, din mediul urban și rural, într-o proporție relativ mare, ajung la școală într-o stare care nu le permite să se angajeze deplin în activitate. Rezultă și de aici necesitatea unui orar alcătuit pe criterii științifice, care să programeze la începutul zilei lecții ce pot contribui la îmbunătățirea stării psihofiziologice a elevilor, care să-i tonifice, să-i pregătească pentru eforturi sporite la celelalte lecții, conform curbei efortului intelectual.

Pentru a adînci analiza fenomenelor care condiționează randamentul elevilor la prima oră de curs am înscris în tabelul 3 notele acordate elevilor, delimitînd pe cele obținute la începutul programului.

În primul rînd, evidențiem numărul mare de note obținute de elevi în prima oră a programului școlar (de la 17,99% la biologie, la 23,80% la matematică). De remarcat este faptul că la o anumită medie a notărilor elevilor la prima oră (21,85%), proporția notelor mici este mult mai mare (28,86%). În același timp, proporția notelor de 9 și 10 este de 22,86%. Rezultă că prima oră din program defavorizează elevii cu o pregătire slabă, în mai mare măsură decît pe elevii foarte buni.

Din punct de vedere pedagogic putem considera și faptul că notele de la prima oră de curs exprimă — într-un anumit grad — nivelul real de pregătire a lecțiilor în familie, cunoștințele lor reale.

Tabelul 3

DISTRIBUIREA NOTELOR OBȚINUTE DE ELEVI ÎN PRIMA ORĂ DE CURS ÎN RAPORT CU CELELALTE ORE (ÎN %)

Nr. crt.	Obiectul	Nr. de note	Poziția orei în orar	1–4	5–6	7–8	9–10	Total
1	Limba și literatura română	3 350	I	5,43	9,55	3,28	3,76	22,02
			altă poziție	12,39	25,43	21,34	18,81	77,98
2	Matematica	3 390	I	6,93	7,96	4,60	4,31	23,80
			altă poziție	16,58	18,29	25,96	15,37	76,20
3	Fizica	2 110	I	4,50	5,21	3,55	5,69	18,95
			altă poziție	10,19	20,38	29,86	20,62	81,05
4	Chimia	1 022	I	6,25	8,32	7,54	5,87	27,98
			altă poziție	12,72	21,14	21,04	17,12	72,02
5	Biologia	1 918	I	5,74	4,95	4,07	3,23	17,99
			altă poziție	13,82	18,77	30,76	18,67	82,01
6		11 790	I	5,82	7,46	4,21	4,36	21,85
			altă poziție	13,46	21.02	25,70	17,97	78,15

Totuși, rămîne deschisă problema dacă nu cumva prima oră defavorizează pe elevii care nu se pot integra rapid în munca școlară, problemă determinată și de oboseala intervenită în deplasarea la școală, fie datorită unor particularități ale lor de natură psihologică sau fiziologică.

Opiniile elevilor și profesorilor referitoare la întocmirea programului zilnic sînt redate în tabelul 4.

Remarcăm faptul că, în general, sînt exprimate opinii contradictorii cu privire la includerea obiectelor înscrise în tabel, în prima oră de școală.

Astfel, la unele obiecte de învățămînt atît profesorii cît și elevii consideră că obiectele respective pot fi planificate la începutul programului (istorie, geografie, desen, română, matematică). În același timp se constată divergențe între elevi și profesori cu privire la planificarea obiectelor respective.

Profesorii care preferă să predea lecții la prima oră invocă posibilitățile mai mari de organizare a activității în laboratoare și cabinete (fizică, chimie, biologie etc.), dar aci se relevă și prejudecata după care la prima oră elevii ar fi mai receptivi, mai apți pentru învățare. Profesorii consideră, la prima oră, pe elevi mai odihniți, mai atenți, mai sîrguincioși etc.

Profesorii care evită prima oră din program aduc în discuție problemele de adaptare școlară, de mobilizare mai bună a elevilor în ora a II-a și a III-a de curs. De altfel, mulți profesori preferă să desfășoare lecții în ora a II-a și a III-a din program.

Elevii preferă prima oră de curs la obiectele care le stimulează imaginația, care angajează cunoștințe pe care le pot exprima într-o

*Tabelul 4**

DISTRIBUȚIA RĂSPUNSURILOR ELEVILOR ȘI PROFESORILOR CU PRIVIRE LA ALCĂTUIREA ORARULUI ZILNIC (ÎN %)

Nr. crt.	Obiectul	Elevi		Profesori	
		Da	Nu	Da	Nu
1	Lb. și lit. română	44,06	15,37	39,47	15,79
2	Matematică	42,83	28,89	46,05	22,37
3	Fizică	14,75	44,06	17,11	42,11
4	Chimie	11,89	38,11	22,37	30,26
5	Biologie	43,44	13,73	30,26	19,74
6	Istorie	51,64	17,42	57,89	23,68
7	Lb. moderne	34,43	21,52	48,68	13,16
8	Desen	43,85	16,19	36,84	25,00
9	Ed. fizică	24,18	49,59	17,11	53,95
10	Geografie	48,16	18,24	48,68	21,05
11	Muzică	27,05	62,50	46,05	6,58

* În tabel sînt înscrise răspunsurile pozitive și negative. Rezultă că diferența pînă la 100% cuprinde elevi și profesori care nu au manifestat o preferință fermă.

formă expozitivă și evită obiectele de învățămînt care-i solicită într-un grad mai înalt, cum sînt educația fizică, chimia, fizica și chiar matematica.

Rezultă de aici că nici profesorii, nici elevii nu conștientizează în toate cazurile rolul și importanța începerii activității prin prima oră. De altfel, mulți profesori au fost surprinși de întrebările formulate pe această temă.

Concluzii

Cercetarea de față evidențiază rolul și importanța alcătuirii programului zilnic al școlarului, prin sublinierea problematicii primei ore din programul zilnic.

Remarcăm faptul că elevii ajung la școală în diferite „dispoziții" fiziologice și psihologice. În acest context, atît programul, cît și condițiile create de profesor trebuie să „echilibreze" starea generală fiziologică și afectivă a elevilor, pentru a-i angaja, cu toate forțele lor intelectuale, în procesul de învățare.

De asemenea este necesar ca lecțiile să se desfășoare în forme și modalități adecvate, care să evalueze corect cunoștințele elevilor, pentru a nu defavoriza pe cei care nu reușesc să se integreze într-un timp scurt în programul școlar.

Prezenta cercetare atrage atenția asupra faptului că, toate cadrele didactice, conducerile școlilor trebuie să conștientizeze problemele privind organizarea programului zilnic din școli, întocmirea orarelor după criterii științifice.

Pentru exemplificare propunem următorul orar la clasa a VIII-a:

Luni	*Marți*	*Miercuri*
Desen	Matematică	Istorie
Lb. română	Lb. română	Fizică
Matematică	Biologie	Lb. română
Lb. străine	Chimie	Chimie
Geografie	Lb. latină	Lb. străine
Ed. fizică		Ans. sportiv
Joi	*Vineri*	*Simbătă*
Geografie	Matematică	Muzică
Matematică	Biologie	Istorie
Lb. română	Chimie	Fizică
P.T.P.	Lb. străine	Lb. străine
P.T.P.	Ed. fizică	Dirigenție
P.T.P.	Cor	Inf. politică/P.T.A.P

Proiectarea predării-învățării textului francez de specialitate prin procedeul implementării diagramei Euler-Venn

Prof. MIHAI NEBUNU
Liceul Industrial din Beclean

În ORICE SITUAȚIE în care se pune problema proiectării predării-învățării unui text de limbaj special (tehnico-științific), în speță un text francez de specialitate, este firesc să avem de-a face cu două categorii de fapte: 1) fapte de decizie **(reprezentarea modelului de acțiune);** 2) fapte de instrumentarea deciziei **(practicarea modelului reprezentat).**
Pe această bază, am ajuns la concluzia că este nu numai posibilă, dar și necesară construirea, în preambulul muncii cu astfel de texte, a unei diagrame de tip Euler-Venn, **prin care profesorul are posibilitatea să pună în evidență distribuția efectivă a elementelor de lexic și a structurilor lingvistice la nivelul textului studiat, iar pe acest temei să configureze strategiile didactice convenabile.**

Diagrama Euler-Venn, cunoscută pentru valoarea sa intuitivă din teoria mulțimilor, este susceptibilă de a organiza și în planul metodologiei predării-învățării limbajelor speciale valorile lingvistice semnificative ale unui text special dacă se ține seama de: arhitectura semantico-lingvistică a textului, pe de o parte, și nivelul de competență atins de elevi, pe de altă parte. În plus, și acest lucru este esențial, ea poate condiționa într-o dependență oarecum strictă secvențele de etapă a deciziei (pregătirea profesorului) de secvențele de etapă a instruirii (pregătirea elevilor), ambele ținînd seama de factorii: specificul organizării materialului de limbă vizat, obiectivele, strategiile, resursele pe o unitate de informație dată, treapta de însușire a limbii la un moment dat.

Dacă vom considera aptitudinea diagramei de a configura mai întîi unitățile de lexic ale unui text, care nu este altceva decît un micro-peisaj de limbă, ne este ușor să por-

nim, fără a mai iniția alte discuții, de la o sistematizare deja sugerată în literatura de specialitate [1], care *organizează materialul lexical într-o ordine de patru trepte: 1)* vocabular fundamental; *2)* vocabular uzual; *3)* vocabular tehnic general; *4)* vocabular tehnico-științific (special).

Această clasificare ni se pare semnificativă cel puțin din două puncte de vedere: *a)* marchează, în sens general, structura ca atare a distribuției elementelor de lexic pe ansamblul limbii, deci și la nivel de microtext; *b)* dezvăluie, în sens didactic, succesiunea treptelor de însușire a limbii străine, de la primii indici de contact și pînă la nivelul competenței decodării limbajului special (atins în ultimii ani ai liceului, ori în cursul învățămîntului superior).

Tot astfel, în ceea ce privește distribuția și clasificarea structurilor sintactice, ne vom sprijini pe un model de organizare la care se face adeseori referință [2] și care distinge și el două tipuri de sintaxe: o sintaxă fundamentală și o sintaxă specializată. Este posibilă, avînd în vedere interferențele, și o sintaxă de tranziție [3]. Dar tocmai existența acestei sintaxe de tranziție este relevantă în ceea ce ne propunem să analizăm.

Observăm deci că aceste modalități de organizare a materialului lingvistic specific textelor speciale duc (pe cale intuitivă) la o reprezentare ternară a lor într-o configurație anume: limbaj comun/limbaj tranzitoriu/limbaj special pentru ca, în final, prin extrapolare, să fie aproape de natura opoziției fundamentale limbaj-comun/limbaj special. Rezultă că acești termeni ai opoziției fundamentale, potrivit sugestiilor lui A. Phal [2], sînt constituiți după cum urmează: un cod al limbajului comun definit de mulțimea funcțiilor (unităților) lingvistice strict uzuale *(A)*, ce include ca submulțime lexicul fundamental *(B)*, și un cod al limbajului special, definit de mulțimea funcțiilor lingvistice corespunzătoare *(C)*, ce include ca submulțime vocabularul tehnico-științific general *(D)*, acesta din urmă distribuit în vecinătatea mulțimilor *A.B*. Este limpede că șirul mulțimilor de elemente lingvistice enumerate este apt în sine însuși să conducă la configurarea clasicei diagrame Euler-Venn (fig. 1) Prin simpla ei contemplare se sugerează că, în realitate, cele două coduri (mulțimi de funcții) nu pot funcționa independent în cadrul limbii și de aceea ele nici n-ar putea fi definite diferențiat (vezi fig. 2). Datorită sistemului și varietății nemărginite de combinații în care se antrenează unitățile limbii, este totdeauna posibil ca între granițele celor două coduri să existe un flux și un reflux continuu de fapte lingvistice, în raport de cel ce învață și cel ce organizează învățarea, determinate de frecvență, uz, nivel de cultură, motivații, specializare etc. Sfera acestor elemente de tranziție cu funcționare continuă și care rezultă din interferența codurilor, instabile și nedefinitiv fixate, constituie tocmai mulțimea funcțiilor lingvistice de interferență pe care o notăm cu *E*.

Semnificația dihotomiei din fig. 1 și posibilitatea construirii diagramei pe baza interferenței codurilor de limbaj comun *(A)* și limbaj special *(B)* din fig. 2 ne ajută să delimităm, în scop didactic și pe o bază obiectivă, o categorie anume a materialului lingvistic dintr-un text special, de la care, potrivit înțelegerii noastre, trebuie să se plece mai întotdeauna în proiectarea predării-învățării textului de specialitate. Este vorba de *categoria lexicului de orientare tehnico-științifică generală și a structurilor morfo-sintactice corespunzătoare în care acesta se organizează, într-un stadiu de tranziență, cu particularitățile sale specifice*, în raport de termenii opoziției fundamentale amintite: *limbaj comun/limbaj special*. Cele două sfere ale limbajului pot fi influențate într-un anume fel în funcție de punctul pe care ne situăm, iar acesta poate avea valori pozitive în sensul optimizării activității numai dacă este circumscris zonei de tranziență a limbajului. Dacă se adoptă o atitudine activă în raport cu elementele sferei limbajului special, se poate presupune că printr-o permanentă basculare a acestor elemente, prin culoarul zonei de tranziență, spre sfera limbajului comun se ajunge treptat la o diminuare a inventarului de valori ale limbajului special și, concomitent, la o consolidare progresivă a elementelor zonei de tranziență în planul cunoașterii. O atitudine inactivă are consecințe inverse. Un astfel de proces de „curgere" dintr-o parte în alta este echivalent, în termeni de psihologie a învățării, cu *un conținut anterior însușit* (limbajul comun), un *conținut mai recent însușit*, dar aleatoriu și nefixat în structuri

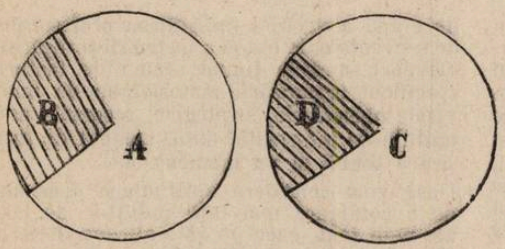


Fig. 1

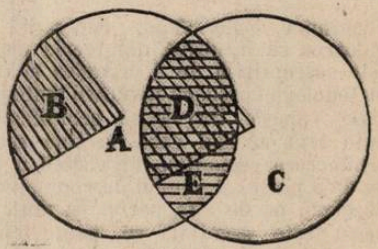


Fig. 2

cognitive definitive (limbajul tranzitoriu) și *un conținut neasimilat, ca eveniment viitor și necunoscut* (limbajul special).

Descoperind această relație ce ține de psihologia învățării (cunoscut/mai puțin cunoscut/necunoscut) și exploatînd-o nu în mod unilateral, ci prin corelație cu indicațiile diagramei, putem construi, la nivelul faptelor lingvistice astfel configurate ale oricărui text de limbaj special, strategia actelor învățării.

Exemplificăm concret și numai cu titlu ilustrativ procedeul implementării diagramei cu ajutorul unui text de limbaj special reprezentativ pentru profilul electrotehnică intitulat *L'usine marémotrice de la Rance*, cuprins în manualul de limba franceză pentru clasa a XI-a, actualmente în vigoare. Arătăm că nu vor prezenta importanță, pentru ceea ce ne interesează, discutarea teoretică a criteriilor de identificare a mulțimilor de elemente de limbă, lexicale ori morfo-sintactice, considerațiile de ordin statistic și relațiile matematice ce s-ar putea stabili. Ținem seama numai de caracterul intuitiv, reprezentativ al desenului și de aceea indicii de cantitate și întindere sugerați de desen sînt pur arbitrari. Este relevant să surprindem deocamdată semnificațiile diagramei numai ca mod de proiectare a unui design al instruirii.

Iată așadar un model de repartiție ilustrativă a elementelor textului enunțat, corespunzător cu structura diagramei:

1 *mulțimea elementelor de vocabular uzual* $A = (a, b, c, \ldots z)$. De exemplu, usine, monde, région, heure, vitesse, onde, longueur, jour, eau, rotation etc.;

2 *mulțimea elementelor de vocabular fundamental* $B = (a, b, c, \ldots z)$;

3 *mulțimea elementelor de vocabular special* $C = (a, b, c, \ldots z)$. De exemplu, estuaire, marémotrice type-bulbe, veine liquide, axe horizontal, groupes axiaux, génératrice, turbo-générateur etc.;

4 *mulțimea elementelor de vocabular de orientare tehnico-științifică generală* $D = (a, b, c, \ldots z)$. De exemplu, équiper, vider, flux, reflux, mouvement périodique, marée etc.

Adăugăm și o *mulțime universală* U care surprinde, alături de suma mulțimilor enumerate, și unele structuri constitutive de tipul non-autonom și cu valoare relațională la nivel de text.

Ar putea fi notate, cu valoare de generalitate, și cîteva propoziții matematice care formalizează o realitate metodico-lingvistică operativă: $A \cap D$; $B \subset A$; $D \subset C$; $A \subset U$; $C \subset U$; Deci $B \subset A \subset U$, iar $D \subset C \subset U$. Se vede ușor că decodificarea relațiilor în care intră diversele unități lingvistice ale textului permite să se pună în lumină structura.

Referitor la sintaxă, cercetarea lingvistică [4] a pus deja în evidență unele criterii care sprijină modelul nostru și ne ajută în construirea inventarului de mărci ce diferențiază sintaxa fundamentală de nivelul transfrastic special. Iată *cîteva exemple selectate din conținutul textului amintit:*

1. informația specifică se concentrează în fraza tehnică la nivelul elementelor non-obligatorii; de exemplu: *„Les turbo-générateurs qui équipent l'usine sont alimentés alternativement dans le sens bassin-mer, lorsque le bassin se vide a marée descendente"*. Aceeași frază, dacă ar fi redusă la o frază minimală de felul subiect+verb+complement, construită deci prin contragere, după modelul sintaxei fundamentale (comune), este lipsită de informația specială din partea locutorului și nu mai este caracteristică limbajului special;

2. existența unui *focus* (o informație nouă asupra căreia există un indiciu de stocare). Această poate fi probată de un astfel de exemplu: *„Les turbo-générateurs mêmes sont du type bulbe à axe horizontal, noyé dans la veine liquide"*;

3. distribuția non-animatului în poziție de subiect este prioritară în sfera structurilor de sintaxă specială. De exemplu: *„La génératrice a été logée dans une enveloppe étanche où bulbe immédiatement calée à la roue"*. Exemplele pot continua, însă esențial este să reținem că diagrama fixează statutul fiecărei unități lingvistice semnificative în raport cu rangul obiectivelor de operaționalizat, după o configurație ce se înfățișează ca în fig. 3.

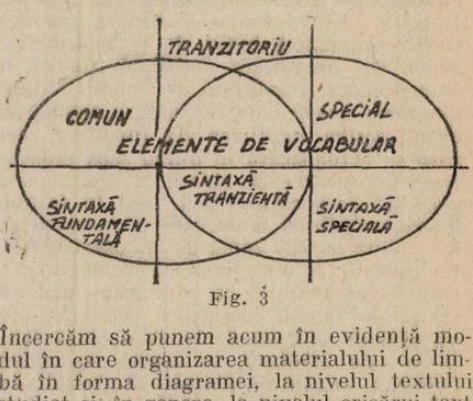


Fig. 3

Încercăm să punem acum în evidență modul în care organizarea materialului de limbă în forma diagramei, la nivelul textului studiat și, în genere, la nivelul oricărui text de limbaj special, modelează și susține funcționarea mecanismului proceselor învățării.

Reamintind existența unei așa-numite zone de tranziență a limbajului (mulțimea E), situată din punct de vedere psiho-cognitiv la intersecția cunoaștere-asimilare/necunoaștere-neasimilare în raport cu nivelul de performanță al celui ce învață, subliniem că experiența predării a demonstrat că este util să fie valorificate concluziile psihologului L.S. Vîgotski, cu privire la ceea ce el numește *zona dezvoltării imediate*. Acest cercetător a ajuns la ideea că procesele învățării nu coincid cu procesele dezvoltării, că „este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea". Este,

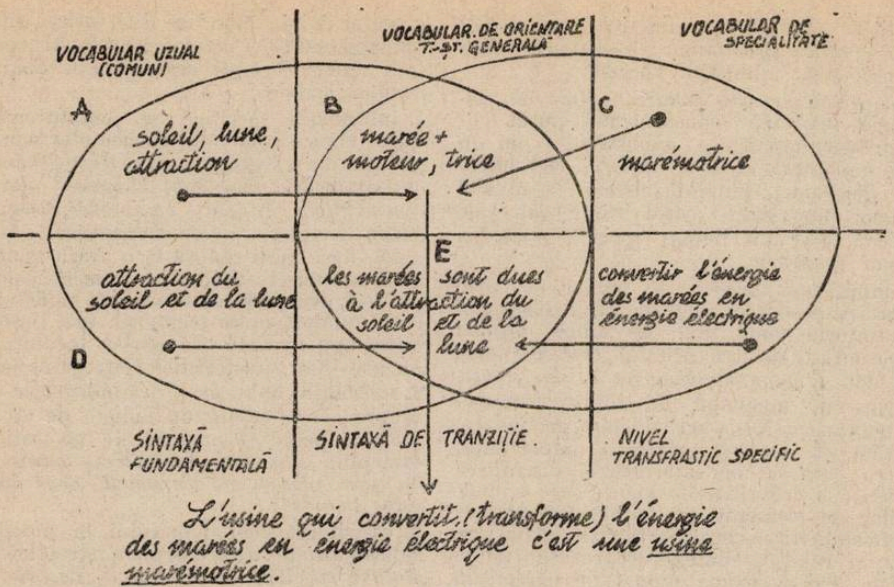


Fig. 4

în consecință, necesar ca procesul de învățămînt „să se bazeze nu numai pe nivelul actual al dezvoltării, adică pe funcțiile psihice de acum formate, ci și pe activitățile potențiale, pe funcțiile de formare, cu alte cuvinte, pe zona dezvoltării imediate"[5]. Rezultă că învățarea se realizează numai atunci cînd există indici de transformare a zonei de dezvoltare imediată (indici de transformare a mulțimii de funcții *C* de pe diagrama noastră) în dezvoltare actuală (în cazul nostru mulțimea de funcții *E* prin care se actualizează în dublu sens informația). Modificările se referă la faptul că în procesul predării-învățării, deci în faza de instrumentalizare a deciziei, sfera elementelor lingvistice ale zonei de tranziență *E* — mulțime de intersecție a codurilor *A* și *C*, caracterizată inițial ca o mulțime mai restrînsă de funcții lingvistice prezente — se va extinde obligatoriu în final, dacă învățarea este eficientă, în sensul dezvoltării. Procesul, extrem de dinamic la nivelul acestei zone, atunci cînd activitatea este puternic conștientizată, este în permanență alimentat, în forma unor cicluri de spirală, prin reactivarea unor elemente și structuri ce aparțin mulțimii *A*, ca nivel trecut al învățării și, concomitent, prin asimilarea, pe baza celor dintîi, a unor elemente și structuri din mulțimea *C*, mai cu seamă prin porțiunea *D*, în cea mai mare parte intersectată de limbajul comun *(A)*, aceasta din urmă constituită ca zonă a *activităților potențiale* sau *a funcțiilor de formare*. Dacă se consideră că mulțimea *E* este semnificativă *ca zonă a funcțiilor și activităților psiho-cognitive actuale*, înseamnă că în raport cu mulțimile *A* și *C* ea reprezintă tocmai *nivelul actual al învățării*.

Printre avantajele implementării diagramei Euler-Venn în proiectarea predării textului francez de specialitate și corelației ei cu teoria învățării lui L. S. Vîgotski reținem, în esență, următoarele: *1)* se precizează încă de la începutul activității zona strategică în care profesorul efectuează operații de analiză metodico-lingvistică, în temeiul cărora el își propune să exercite o serie predeterminată de influențe; 2) se favorizează evaluarea rezultatelor obținute în procesul învățării, în funcție de principalii vectori de conducere ai informațiilor transmise; *3)* se determină aproape cu exactitate abaterile specifice care, putînd fi ulterior corectate (feedback), înlătură distanța dintre ceea ce s-a prefigurat a se învăța și s-a învățat în realitate.

Implementarea diagramei condiționează, în ultimă instanță, succesiunea însăși a momentelor instruirii. Sînt, în principiu, relevante două etape ce caracterizează unitatea procesului: proiectarea deciziilor și validarea acțiunii decizionale.

La nivelul primei etape, secvențele propuse ca rezultat al implementării ar putea fi, în ordinea priorităților: *1)* stabilirea condițiilor de definiție a textului care să conducă la operațiile de inventariere a termenilor și structurilor componente; *2)* structurarea logică a lanțurilor de cuante de informație; *3)* detectarea raporturilor dintre semnificație (signifié) și expresie (signifiant), urmată de caracterizarea nomenclaturii. De exemplu, se va decanta cu exactitate conținutul semantic prin care un termen se conservă monoreferențial, cum este *„générateur"*, în raport cu altul ce necesită o listă semantică, precum *„convertir"*. Desigur că

operațiile de identificare a conținutului semic pot viza și anumite consemne relevante (operatorii): acțiunea, alternanța, schimbarea etc. Din punct de vedere stilistic, interesează extrapolarea semantică a unei expresii ca „tybe-bulbe" prin care se desemnează metaforic tipul special de generatoare electrice utilizate în centralele maremotoare. Contează, în plus, analiza derivatelor de la rădăcini latine și grecești, ca și compunerile de tipul „marémotrice", „turbo-générateur" etc.

Secvențele celei de-a doua etape, condiționate și ele de modul implementării diagramei, sînt, într-o enumerare strict rezumativă [6] următoarele: 1. secvențe care realizează înțelegerea de ansamblu a textului; 2. secvențe care realizează explicitarea-asimilarea; 3. secvențe care realizează individualizarea (structurile productive de tip pattern-sentence, exercițiile de substituție, modelul puzzle etc.).

În încheiere, propunem să se urmărească, numai cu titlu ilustrativ și într-un model sintetic, procedura introducerii unui termen de limbaj special din textul analizat *(marémotrice)* și a unei structuri sintactice aparținînd aceluiași limbaj: *L'usine qui convertit l'énergie des marées en énergie électrique c'est une usine marémotrice*, ținîndu-se seama de modul în care diagrama condiționează secvențele deciziei și ale învățării. (Fig. 4)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. M.T. Gaultier, *L'enseignement des langues de spécialité, éléments d'une méthodologie; Les langues de spécialité*, în „An. Ling. et Rech. Péd", 1971, p. 190—210.

2. A. Phal, *De la langue quotidienne à la langue des sciences*, în „Le français dans le monde", nr. 61/1978, p. 7—11.

3. T. Cristea, *Pentru o gramatică orientată semantic a limbilor instrumentale*, „L.M.S.", vol. II, 1976 p. 3.

4. Idem.

5. L.S. Vigotski, *Opere psihologice alese*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971, p. 321—322.

6. M. Nebunu, *Un mod concret de abordare a unui text de franceză instrumentală la clasa a XI-a*, în „Radio-tele-școala", nr. 3—4, 1980, p. 83—89.

Promovarea metodelor activ-participative la lecțiile de limba engleză

Lect. univ. dr. CLARA LILIANA DRAGOȘ
Universitatea „Babeș-Bolyai"
Prof. DOINA GROSU
Școala nr. 18 din Cluj-Napoca

Se pune întrebarea: ce înseamnă metoda modernă de învățămînt, metoda activ-participativă? Dintre multiplele definiții ni s-a părut mai completă definiția dată de Ion Cerghit **care arată că: „adevărata metodologie activă trebuie să favorizeze concomitent atît elaborarea noilor cunoștințe (structuri cognitive) prin eforturi proprii, cît și construcția operațiilor mintale corespunzătoare pe care vrem să le formăm; în loc ca toate cunoștințele să fie transmise și primite de-a gata, pregătite de dinainte de profesor, demonstrate sau luate din manuale, cu un minim efort de memorizare, de reproducere pur și simplu a exemplelor și modelelor propuse"[1]. Gaston Mialaret este partizanul lecțiilor bine conduse, în care elevii au libertatea de gîndire și acțiune spre a-și exersa și dezvolta forțele intelectuale volitive și afective. El consideră că: „realizarea unui învățămînt activ pe de o parte și respectarea ritmului de asimilare, pe de altă parte, conduc direct la căutarea tehnicilor care favorizează munca individuală — iar sistemul fișelor răspunde exact acestor preocupări".[2]**

În asemenea condiții profesorul este acela care, cunoscînd foarte bine manualele, programa analitică și mai ales clasele de elevi cu care lucrează, este chemat să organizeze lecții cu un conținut variat, viu și dinamic. Ca atare, mișcarea ce trebuie operată în practica relației profesor-elev este de la predominarea rolului profesorului către acordarea unei părți sporite de participare a elevilor la propria lor formare, de la conceperea actului pedagogic sub dimensiunea de simplă transmitere de cunoștințe, la cea de proces educativ-integrator.

Făcînd o analiză a manualelor de limba engleză am constatat că numeroasele structuri lexicale sau gramaticale incluse în text,

[1] Cerghit Ion, *Metode de învățămînt*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 73.
[2] Mialaret Gaston, *Introduction à la pédagogie* Paris, P.U.F., 1964, p. 97

pe care elevii trebuie să și le însușească, nu sînt prezentate sistematic și ca atare elevul rămîne cu unități lexicale și construcții gramaticale izolate, fără să aibă posibilitatea de a cunoaște interrelațiile dintre ele, încadrate în sistemul limbii.

Profesorul intervine în raport cu specificul individual al elevului, cu bogăția vocabularului și capacitatea de operare cu vocabularul asimilat, precum și cu ușurința cu care formează structuri verbale pentru a întreține un dialog pe tema lecției. Această intervenție prin întrebări și răspunsuri este întotdeauna diferențiată. Fiecărui elev profesorul îi adresează întrebarea în raport de ceea ce știe și poate să răspundă, dar vizînd zona superioară a capacității de operare cu respectivele cunoștințe. Pe această bază intervențiile profesorului urmăresc atît fixarea operativă a cuvintelor și structurilor verbale, cît și trezirea interesului și aspirației spre încercări independente de înțelegere a unui text nou și spre conversație cu termeni specifici.

Organizarea și desfășurarea cercetării

Deși lecțiile de limba engleză sînt predate de profesori cu pregătire universitară, se constată că în final (așa cum este cazul nostru, la sfîrșitul clasei a VIII-a, deci după patru ani de studiu al limbii engleze) elevii nu ajung toți la nivelul performanțelor cerute de programă.

În această situație ne-am propus să vedem *care sînt factorii care distorsionează însușirea mai eficientă a limbii engleze*. În acest scop, ne-am propus următoarele obiective:

1) aplicarea și sistematizarea cunoștințelor lexicale și gramaticale dobîndite anterior, în primii trei ani de studiu (clasele V—VII); crearea diverselor posibilități pentru automatizarea anumitor structuri noi; dezvoltarea cu precădere a vorbirii reproductive și reproductiv-productive pe baza unei motivații optime;

2) prelucrarea activă și independentă a materiei de studiat de către toți elevii, ca urmare a folosirii și însușirii unor tehnici eficiente de studiu.

În anii școlari 1981—1982—1983 am experimentat utilizarea metodelor active în învățarea lecțiilor în clasă la elevii din două clase a VIII-a, anul al IV-lea de studiu, avînd și o clasă de control.

Variabile experimentale aplicate

1) Strategia de lucru a urmărit antrenarea în permanență și într-o măsură egală a celor patru deprinderi fundamentale ce stau la baza cunoașterii unei limbi străine (audierea, vorbirea, citirea și scrierea). În acest scop am organizat grupe de elevi care sub aspectul componenței uneori au fost omogene, alteori eterogene, depinzînd de scopul urmărit prin rezolvarea exercițiilor de pe fișele de lucru.

Manualul de clasa a VIII-a cuprinde un număr de douăzeci de lecții, parte din ele compunîndu-se din două părți. Ca tematică, ele oferă elevilor posibilitatea de a aplica cunoștințele de limba engleză în toate domeniile (școală, istorie, geografie, naturale, medicină, sport etc.).

2) La clasele experimentale am restructurat conținutul manualului, în sensul că parcurgerea lecțiilor nu s-a făcut în ordinea din manual, ci tematic. Astfel *textele au fost grupate pe următoarele teme:*

a) Aspecte din viața de elev, care a cuprins următoarele lecții: „A New Classmate", „In the Street", „During the Break", „Talking about Books", „A Future Profession", „Plans for the Future", „Downright Views".

b) Impresii din călătoriile făcute în vacanță, cu următoarele lecții: „A Visit to Bucharest", „At the Hotel", „Travelling", „Holiday Arrangements", „Interview in the Fields".

c) Incursiuni în istoria Angliei și a României, cu următoarele lecții: „The Peasant's Uprising of 1381", „23 August", „Going to a Parade".

d) Teme uzuale (despre cumpărături, despre obiceiuri, o vizită la doctor, despre sport etc.) cuprinzînd lecțiile: „English Meals", „Talking about Meals", „Seeing a Doctor", „Hortensia Goes to the Dentist", „Dan Talks to the Dentist", „Experience of the Mc. Williamses with their Child's Caughing".

La clasa de control am urmat ordinea lecțiilor din manual[1].

Pentru fiecare grupă din temele mari menționate mai sus am abordat o altă tehnică de lucru pentru a înlătura șablonismul, oboseala, plictiseala și pentru a menține la elevi mereu vie motivația intrinsecă.

Desfășurarea cercetării

La tema I, intitulată *Aspecte din viața de elev*, materialul lexical nu a fost extras din manual textual, ci s-a stabilit în conformitate cu faptele din viața și mediul înconjurător al elevilor. Ca prim moment al lecției, profesorul prezintă un set de diapozitive pentru reîmprospătarea materialului lexical parcurs. Diapozitivele, în număr de 10, prezentau ziua de lucru a unui elev.

Împreună cu elevii se stabilesc trei momente importante ale zilei de lucru. Apoi fiecare elev, pe cele trei rînduri de bănci, și-a ales unul din cele trei momente pentru a-l pre-

[1] Gheorghe Comănaru, Elena Crețiu, Ion Crețiu — *Limba engleză*, manual pentru clasa a VIII-a (anul IV de studiu), Editura Didactică și Pedagogică, București.

zenta în scris. S-a lucrat pe grupe de cîte patru elevi, fiecare dintre ele stabilindu-şi un lider (conducător) după care şi-au elaborat planul — anunţat în clasă — şi au tratat acel moment. De exemplu, momentul este intitulat: Ce fac dimineaţa înainte de a pleca la şcoală? La ce oră mă scol? Ce fac apoi? La ce oră servesc micul dejun şi ce servesc de obicei la micul dejun? Cum mă îmbrac pentru şcoală? Cu ce şi la ce oră ajung la şcoală? Cînd încep orele?

Profesorul dă timp de gîndire şi elaborare a micropovestirilor (microcompuneri) 15 minute, după care fiecare lider citeşte cîteva microcompuneri din grupul mare (grupul de bănci), urmărind, dacă este cazul, corectarea lor orală şi în scris. S-au selectat cele mai bune microcompuneri care s-au trecut uniform în caiete şi apoi s-au transformat pe rînd în dialoguri între grupe.

Aceste microcompuneri au servit drept suport de conversaţie şi legătură pentru înţelegerea şi explicarea unor situaţii noi de vorbire, la lecţiile la care elevii au participat cu foarte mare interes, fiind vorba de alegerea viitoarei lor profesiuni. Este vorba de lecţii ca „A Future Profession"; „Plans for the Future", mai ales. Deci în lecţia următoare a fost tratată subtema — „Viitoarea mea profesiune."

Dacă în primul caz s-au constituit grupe de lucru eterogene (după rîndurile de bănci din clasă), în acest caz elevii au avut libertatea să se organizeze în grupe de lucru conform viitoarei lor profesiuni. Fiecare elev a elaborat pe fişe o descriere a felului în care îşi vede viitoarea lui profesiune, motivînd de ce s-a gîndit să se pregătească pentru ea, dîndu-li-se posibilitatea să consulte şi dicţionarul. În a doua jumătate a lecţiei s-a trecut la analiza acestor fişe, iar elevii care au făcut parte din alte grupe au putut veni cu completări individuale.

În felul acesta s-au obţinut caracterizări complete asupra unor profesiuni şi meserii cu specificul lor, elevii avînd o imagine reală asupra lor şi nu o dată s-a accentuat de către elevi faptul că trebuie să înveţe şi să muncească conştiincios pentru atingerea scopului propus, avînd ca model pe unii profesori şi pe părinţi.

La terminarea temei nr. 1, ca sarcină pentru acasă, li s-a dat elevilor să elaboreze după modelul dialogului exersat în clasă alte dialoguri, să treacă verbele de la prezent la trecut folosind alte persoane decît persoana întîi. Apoi s-au reluat şi analizat dialogurile, s-a scris pe tablă cel mai bun dintre ele şi s-au analizat verbele. Pentru analiză s-a proiectat un tabel, după care elevii au identificat cazurile de concordanţă a verbului, cazurile de utilizare a verbelor modale, iar apoi pe fişe s-a dat fiecărei grupe de elevi un exerciţiu în care au avut de completat forma corectă a verbului de sens. S-au analizat exerciţiile de pe fişe, oral, şi s-a trecut la elaborarea unei traduceri din română în engleză.

Pentru reactualizarea cunoştinţelor lexicale le-am dat elevilor posibilitatea de a-şi reaminti cuvintele cheie pe altă temă şi anume familia. Elevii au audiat în citirea profesorului un text suplimentar pe această temă, după care au fost extrase pe o listă tematică unităţile lexicale care le-au servit elevilor ca mijloc ajutător şi ca punct de plecare pentru o discuţie liberă, dirijată numai în ceea ce priveşte ordinea momentelor situative.

Pornind de la tema despre familie, cu discutarea vîrstei, a profesiilor şi ocupaţiilor, a preferinţelor (gusturilor) fiecărui membru al familiei, s-a ajuns la subiecte despre cumpărături, petrecerea timpului liber, a vacanţelor etc. Menţionăm faptul că toate structurile gramaticale noi se prezentau şi automatizau la începutul fiecărei lecţii.

La tema a II-a — *Impresii din călătoria făcută în vacanţă* — s-a pornit de la audierea de pe disc a unui dialog, înregistrare a unui vorbitor nativ de limbă engleză. S-a urmărit prin aceasta înţelegerea după auz a unui text necunoscut şi capacitatea de a-l reda cît mai fidel, atît din punct de vedere al pronunţiei, cît şi al conţinutului.

După prima audiere s-a cerut elevilor să redea conţinutul lui, iar apoi s-a făcut o a doua audiere a dialogului. S-a reaudiat pe replici, s-a repetat de către elevi şi apoi s-a audiat în întregime. S-a trecut la scrierea lui pe tablă şi în caiete din memorie. S-a reaudiat pentru a vedea dacă s-a scris în întregime şi dacă nu s-au strecurat greşeli de ortografie. Elevii au deschis apoi cărţile la lecţia „In the Street". S-a citit textul individual, iar apoi elevii şi-au scos cuvintele sau expresiile noi care au fost explicate de profesor. Expresiile şi cuvintele noi s-au intercalat apoi de către elevi în dialogul audiat, acolo unde au crezut că se potrivesc după sens.

În învăţarea microdialogurilor la clasă un rol aparte l-am acordat mînuirii replicilor eliptice care lipsesc din manuale. De asemenea, pe lîngă automatizarea unor simple tipuri de replici, ca saluturile şi răspunsurile la saluturi, propuneri urmate de refuz, elevii au ajuns să argumenteze cele spuse arătînd cauzele şi raţiunea acţiunilor, posibilităţile de realizare a presupunerilor, justeţea îndemnurilor la anumite acţiuni. S-a insistat deci asupra caracterului personal al povestirii, pentru ca elevii să vorbească mai mult despre propriile lor impresii asupra vieţii cotidiene şi pentru evitarea pe cît se poate a formulărilor întîlnite în manual.

La efectuarea unor asemenea exerciţii, participarea elevilor este mult mai activă, decît dacă aceştia ar fi puşi în situaţia de a-şi însuşi diferitele cunoştinţe fără o înţelegere logică. Veridicitatea are un efect stimulativ.

Expunerea sistematică constituie una din metodele de bază în experimentul nostru.

Această metodă constă într-o corelare a ideilor din punct de vedere logic, cu scopul de a le face accesibile elevilor.
Ca atare, în cazul textelor cu tematică uzuală, unul din procedeele folosite și îndrăgite de elevi, a fost următorul:
a) îmbogățirea conținutului unor propoziții; *b)* reformularea unor expresii; *c)* extragerea unor cuvinte cheie din propoziții sau din text; *d)* răspuns la întrebări; *e)* așezarea unor propoziții în ordine logică; *f)* împărțirea unui text pe secvențe logice.
Prin acest fel de exerciții s-a urmărit dacă a survenit vreo modificare privind atitudinea și interesul elevilor în aprofundarea cunoștințelor de limbă engleză. Elementele de vocabular, și prin acest tip de exerciții, au fost continuu repetate și manipulate în așa fel încît în dezvoltarea deprinderilor de comunicare orală și scrisă să se obțină rezultate egale la toți elevii din clasele experimentale.

Analiza rezultatelor obținute și concluzii

Folosind metodele descrise mai sus, la cele două clase experimentale, în comparație cu clasa de control, constatăm că unul din criteriile principale care a stat la baza selecționării structurilor lexicale și gramaticale a fost accesibilitatea și frecvența în planul limbii uzuale.

Eficiența strategiei de lucru aplicată de noi a fost verificată prin următoarele teste date atît la clasele experimentale, cît și la clasa de control:
a) Proba scrisă — a constat din formularea întrebărilor la răspunsurile date. S-a considerat bun numai răspunsul în care toate elementele constitutive erau corecte atît din punct de vedere lexical, cît și al topicii, chiar dacă existau greșeli de ortografie. Datele obținute arată că la acest nivel, la clasele experimentate, s-a înregistrat un număr mic de greșeli, mai multe au fost de omiteri de cuvinte (prepoziții, conjuncții, mai ales) sau folosirea lor necorespunzătoare, schimbări de litere în succesiune. La clasa de control procentajul greșelilor arată că, la acest nivel de însușire a limbii, elevii întîmpină greutăți în formularea întrebărilor la răspunsurile date. Din 42 de elevi au lucrat corect 12, deci 1/3 din numărul elevilor.
b) Descrierea, după prezentarea unui set de diapozitive cu București, a orașului natal. Elevii din clasele experimentale au prezentat orașul lor natal în succesiunea logică a propozițiilor, clar, corect și, ca proporție de redare, s-au înregistrat cam o pagină, o pagină jumătate de caiet, chiar două. Elevii din clasa de control au întîmpinat greutăți în redare, folosind un vocabular limitat, propoziții simple, aceleași timpuri verbale, îndeosebi prezentul. Majoritatea elevilor din clasele experimentale au prezentat orașul natal sub formă de dialog între un vizitator și un ghid, pe cînd în clasa de control elevii s-au rezumat la o simplă înșirare de obiective turistice, fără nici o legătură între ele sau alte detalii.
c) Alcătuirea a 10 propoziții pe o temă la alegerea elevilor și continuarea unei povestiri pe această temă. Analiza datelor care se desprind din studierea acestei probe arată că greșelile care apar și aici nu se diferențiază în mod specific de greșelile întîlnite în cadrul probei anterioare, la clasa de control. La clasele experimentale s-au înregistrat performanțe foarte frumoase. Din cei 88 de elevi, aproximativ 10 elevi din ambele clase (din fiecare clasă deci cîte cinci) nu s-au ridicat la nivelul corespunzător de cunoștințe lexicale și gramaticale.
d) Proba orală — audierea unui dialog scurt și posibilitatea de a-l reda cît mai fidel. La clasa de control s-a audiat dialogul de patru ori pentru a putea fi redat corect, pe cînd la clasele experimentale o singură audiere a aceluiași dialog a fost suficientă pentru redarea corectă, cursivă a lui, cu interpretarea pe replici. Durata păstrării fără alterări a conținutului învățat este foarte variată. La unii elevi este cam de 15 zile, la alții 30 și se ajunge chiar pînă la 45 de zile. De aceea, cunoașterea memoriei auditive a elevilor este un lucru foarte important pentru profesor în vederea organizării chestionării elevilor la verificarea introductivă pentru noile lecții.
Așa cum reiese din analiza testelor aplicate de noi, la clasele experimentale am ajuns la o ușurință în exprimare a elevilor, un grad mai înalt de exprimare liberă și de degajare de textul manualului.
Permanenta activitate conștientă a fiecărui elev contribuie la mărirea gradului de productivitate a exprimării în limba engleză, iar alternarea formulării întrebărilor cu elaborarea răspunsurilor, precum și alcătuirea de dialoguri după un model dat, sau pe baza materialului vizual, dezvoltă capacitatea elevilor de a se încadra în producerea actului comunicativ sub cele două aspecte — monolog și dialog. Nu am insistat cu orice preț asupra cantității de informații (cuvinte, structuri lexicale și gramaticale), ci mai ales asupra calității perceperii acestora pînă la fixarea corectă și temeinică. O problemă importantă este prevenirea uitării la cuvintele-pilot și a structurilor de bază a ceea ce s-a fixat. Este necesar ca exerciții de acest fel să fie înserate în cursul fiecărei lecții și se cere a fi impuse ca obiective operaționale.
Prevenirea uitării prin activități independente și angajare de dialoguri situativ-comunicative trebuie să decurgă într-un climat natural (firesc) care să destrame teama de greșeală și urmările ei în notare.
Pe de altă parte, conținutul lecțiilor grupate tematic contribuie la realizarea aspectului educativ, ceea ce trebuie să constituie o preocupare permanentă a profesorului — capacitatea de cunoaștere, spiritul de inițiativă și organizare, educarea patriotismului, dragostea de muncă și regulile de comportare morală și civilizată în societate.

Căi de realizare ale obiectivelor operaționale la lecția de compoziție la clasa a V-a, la limba maternă (germană)

Prof. BRIGITTE KRAMER
Șc. Nr. 16 din Tg. Mureș

FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI pune în fața noastră — a profesorilor care predăm limba maternă germană — cerințe specifice, integrate celor generale, solicitîndu-ne o permanentă preocupare privind creșterea eficienței educative a activității didactice.

Am convingerea că lecțiile de compunere sînt o importantă cale de realizare a obiectivelor educaționale. De aceea mă preocupă permanent optimizarea, sporirea eficienței acestor lecții, astfel încît elevii să fie înarmați cu un sistem de metode și procedee pentru desfășurarea unei munci independente, necesară dezvoltării și autodezvoltării personalității lor.

Am considerat astfel că numai o strategie de lucru bine gîndită de către profesorul de limba maternă va avea ca efect realizarea obiectivelor operaționale informative, dar mai ales a celor formative, va avea ca rezultat activizarea permanentă a sferei emoționale și volitive a elevului.

Lecția de compunere nu dă numai prilej de însușire a cunoștințelor și de formare a priceperilor în domeniul limbii, dar și cultivă resursele de creativitate ale elevului, contribuie la formarea personalității sale. Compunerea scrisă are un caracter mai pregnant formativ, obligîndu-l pe elev să-și exprime ideile în întregimea lor. Ea presupune eforturi mai mari, de gîndire și imaginație, o mai mare grijă pentru precizarea termenilor, pentru corectitudinea, acuratețea și expresivitatea limbajului. Normele gramaticale, ortografice și de punctuație trebuie strict respectate.

Compoziția narativă și locul ei în cadrul lecțiilor de compunere la limba maternă germană, la clasa a V-a. Pornind de la respectarea caracterului sistematic, îmbinînd principiul concentric cu cel liniar, programa de limba și literatura germană maternă pentru clasa a V-a prevede anual 32 ore de compunere, adică o oră săptămînal. Sînt propuse: compoziții cu destinație specială (mulțumirea, felicitarea, comunicarea, cartea poștală, scrisoarea etc.); compoziții descriptive; compoziții narative.

Obiectivele operaționale urmărite la lecția de compoziție sînt: dezvoltarea priceperilor de povestire și repovestire orală și scrisă; ridicarea exigenței în ceea ce privește conținutul, structura și exprimarea; prezentarea de întîmplări, evenimente, care merită să fie povestite, recunoașterea etapelor narațiunii; elaborarea încheierii unei narațiuni; exprimarea vie — evidențierea unei întîmplări trăite personal, folosirea mijloacelor lingvistice adecvate (exclamații, întrebări, prezentul istoric, vorbirea directă etc.).

Constatări privind cunoștințele elevilor reflectate în probele de verificare curente. Evaluarea eficienței lecțiilor de compoziție narativă, pe care am făcut-o prin probele de verificare curente orale și scrise, mi-a arătat că obiectivele operaționale urmărite au fost în mare parte realizate, cîțiva elevi ajungînd la rezultate frumoase. Totuși, unii dintre ei nu și-au însușit în totalitate cunoștințele prevăzute. Unele povestiri aveau un conținut sărac, limitat. Era confundat rezumatul cu repovestirea. Decalajul între performanțele de exprimare orală și scrisă era mare, elevii folosind în lucrarea scrisă, spre deosebire de narațiunea orală, deseori, un limbaj artificial, nepersonal. Am constatat greșeli de topică, dezacorduri, greșeli ortografice. Însușindu-și cunoștințele despre structura compoziției, nu au respectat, totuși, proporția părților, dezvoltînd prea amplu introducerea. Deseori nu au putut distinge în cadrul narațiunii diferența între rezolvarea conflictului și încheiere. Uneori insistau prea mult asupra unor probleme neesențiale, de suprafață. Vorbirea directă era reprodusă aproape totdeauna cu introducerea: „Apoi el (ea) a spus".

Măsuri luate în vederea ridicării nivelului de pregătire al elevilor:
Pregătind o compoziție narativă fie pe baza unui text, fie pe baza unei întîmplări, am conștientizat elevul, ca, pornind de la situația inițială, să povestească doar ceea ce este valoros și în mod vioi, astfel încît să capteze atenția ascultătorului, respectiv a cititorului.

Repovestirea unui text a fost făcută numai după ce el a fost cunoscut integral de către fiecărei elev. Am ales numai texte epice, ca elevii să găsească în ele modele de compoziție narativă. Chiar și cerîndu-i să repovestească, am făcut apel la creativitatea șco-

larului, care pe baza unui model a fost pus în situația de a re-crea.

Pentru evitarea confuziei dintre rezumat și repovestire am prezentat clasei modele, analizîndu-le împreună. Elevii au reușit să distingă între rezumat, care are ca obiectiv informația seacă prezentată într-o formă concisă, fără aport afectiv-emotiv și repovestire, care trebuie să reproducă încordarea pînă la punctul culminant, acesta din urmă fiind povestit deosebit de vioi. Pentru fixare am făcut exerciții de povestire a punctului culminant, orale și scrise, ca de exemplu în lecțiile „Der Semmelbub" (Vînzătorul de cornuri) de Anton Breitenhofer și „Die Mutprobe" (Proba de curaj) de Astrid Lindgren.

I-am determinat pe elevi să înțeleagă că în elaborarea compozițiilor trebuie să acorde cel mai mare spațiu tratării, utilizînd descrierea unor detalii, dialogul, introducerea fiind scurtă și concisă, arătînd contextul general care determină acțiunea, timpul și locul desfășurării acțiunii acesteia. Ca elevii să facă diferențiere între rezolvarea conflictului și încheiere, am citit în clasă texte pentru care elevii au trebuit să găsească o încheiere chiar în ora respectivă, avînd încă proaspăt în memorie textul. Astfel au fost nevoiți să-și însușească atît modul de a gîndi, cît și de a se exprima al autorului modelului. Am făcut deci apel la aptitudinile creative ale elevului. Totodată au fost fixate cunoștințele despre structura compoziției.

Compoziția narativă pe baza unei întîmplări nu este, după părerea mea, numai un scop în sine, ci și un mijloc metodico-didactic în predarea limbii materne. Ea cultivă dispoziția de comunicare a elevilor și plăcerea de a povesti, fapt care preîntîmpină inhibarea lor în timpul pubertății. Criteriul fundamental este veridicitatea, atît în ceea ce privește conținutul, cît și forma. Elevul trebuie să lupte mereu cu o exprimare nenaturală, artificială, ori convențională, stereotipă. Am urmărit ca limbajul folosit să fie natural, vioi, neartificial, utilizîndu-se chiar expresii din limba uzuală, combătînd însă alunecarea într-un limbaj „barbar", ori chiar vulgar.

Pentru a putea realiza obiectivele operaționale propuse, consider că nu este suficientă o singură oră săptămînal. Profesorul trebuie să folosească orice prilej, fie la orele de literatură, fie la cele de gramatică. Numai prin perseverență, pas cu pas, se ajunge la performanță. (La probele de verificare scrisă, la sfîrșitul trimestrului I, nu a fost nici o notă sub 6, iar peste 57% au avut note de 8,9,10.)

Orele de literatură oferă școlarului prilejul de a face cunoștință cu compoziții model. Citind și recitind cu atenție, elevii vor învăța care este structura, care sînt mijloacele lingvistice. Prin notarea ideilor principale învață să pătrundă dincolo de suprafață, la esențial. Consider ca necesare astfel de exerciții la clasa a V-a deoarece gîndirea copilului la această vîrstă este mai mult concret-intuitivă. Tot la lecția de literatură elevul a arătat care sînt trăsăturile de caracter ale unor personaje, a copiat fragmente din text care redau anumite sentimente.

Trebuie exersată aptitudinea de trăire a unor întîmplări. Elevii pot povesti o vizită sau o excursie făcută împreună cu clasa și cu profesorul de limba maternă. Am constatat că mare plăcere le face școlarilor de clasa a V-a povestirea unor filme vizionate în comun.

La lecțiile de gramatică am insistat asupra exercițiilor de folosire corectă a topicii propoziției și a frazei, a acordului între diferitele părți de propoziție. În compoziția narativă în limba germană timpul verbului este imperfectul. De aceea am rezolvat exerciții de transpunere a unor scurte texte la diferite timpuri verbale în texte la imperfect. Și prin povestirea orală am urmărit formarea deprinderii de folosire corectă a timpului imperfect.

Pentru formarea automatismelor de scriere corectă în germană un capitol cu un ridicat grad de dificultate — am rezervat aproape în fiecare oră cîteva minute dictării sau autodictării, corectînd numai după o primă corectare făcută de elevul însuși, avînd în față textul.

Vocabuîarul școlarilor în clasa a V-a este încă sărăcăcios. Ca să înlătur această lipsă, le-am dat elevilor de rezolvat exerciții: de completare, substituție, transformare, alcătuire de familii de cuvinte. Uneori am notat pe tablă liste de cuvinte pe care să le folosească elevii în compoziție.

Am constatat că există greutăți în folosirea dialogului. De aceea am exersat transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers. Școlarii trebuie să folosească vorbirea directă în compoziție, dar nu în mod excesiv.

Un alt exercițiu de pregătire este povestirea după tablouri, mai ales după unele ilustrații cu animale, flori etc. Elevul să nu confunde povestirea tabloului cu descrierea sa.

După exercițiile pregătitoare se poate trece la alcătuirea compoziției care va acorda libertate abordării subiectului. Am urmărit următoarele cerințe ale compoziției narative: — să se pornească de la o întîmplare; — să nu se suprasolicite sfera posibilităților de trăire a elevului; — să existe un punct culminant; — întîmplarea să fie apropiată în timp; — conținutul să fie atractiv; — să fie redată atmosfera naturală a întîmplării.

Narațiunea pe baza unei întîmplări este începută în clasa a V-a. Am încercat comba-

terea la elevi a mentalității că nu există evenimente în viața lor, arătîndu-le că nu numai evenimente de excepție pot constitui teme de narațiune.

Totdeauna am formulat foarte precis tema compoziției narative. Tematici generale din care se pot desprinde aspecte sînt: — cînd am mers la cumpărături; — cum s-a pregătit clasa noastră pentru serbarea pionierească; — cum am ajutat la culesul viilor (porumbului) etc.

Factorul cel mai important în obținerea performanței este feed-back-ul. Școlarii mici trebuie dirijați pas cu pas. Ei sînt dornici să învețe și vor să știe permanent cum și cît au realizat. Chiar și la exercițiile pregătitoare este bine ca cel verificat să cunoască părerea colegilor, care, puși în situația de critici, învață din greșelile comise de cel verificat. Importantă este, bineînțeles, părerea profesorului. Corectarea lucrărilor am făcut-o deja pe ciornă. Abia după corectare elevul a scris forma finală, ca temă pentru acasă. După cîteva exersări școlarii deja s-au putut autocorecta parțial, ori au comentat în mod mulțumitor o compoziție citită în clasă.

În nici un caz profesorul nu va pierde timpul cu corectarea în clasă. Ora de curs o va folosi mai eficient prin angajarea activă a elevilor. Lucrările vor fi corectate în timp cît mai scurt.

Discutarea compozițiilor am făcut-o amănunțit, pe considerentul că elevii primesc confirmarea realizărilor lor, ori indicații concrete, deci vor fi ajutați efectiv în obținerea performanței. Sînt de părere că nici profesorul, nici colegii de clasă nu trebuie să facă *afirmații de genul*: „Nu-mi place lucrarea", „Nu este bună", ci profesorul pune întrebarea: „Ce este bine realizat? Ce s-ar putea îmbunătăți?" Astfel realizăm două lucruri: nu provocăm la cel discutat o stare psihică nedorită, iar cel întrebat este pus să rezolve o problemă. I-am determinat pe elevi să justifice, să demonstreze orice afirmație făcută. Compoziții reușite au fost prezentate în fața clasei ca modele. Sînt de părere că nu este indicată citirea unor lucrări foarte slabe ca modele negative.

Concluzii: Consider ca o cale optimă de realizare a obiectivelor educaționale, operaționale, propuse pentru lecțiile de compunere, în general, și cele de compoziție narativă în special, este îmbinarea lecțiilor de compunere cu cele de literatură și gramatică. Astfel ele constituie un sistem unic de predare-învățare a limbii materne, în care subsistemele sînt în permanentă dependență și interacțiune.

Importanța lecției de compunere nu se reduce la domeniul limbii materne. Compunerea îmbrățișează aproape toate obiectele de învățămînt. Ea favorizează: dezvoltarea spiritului de observație; cultivarea deprinderii de a gîndi; formularea gîndurilor în mod explicit; dezvoltarea imaginației reproductive și recreative; sensibilizarea cu dimensiunile ei cognitive și expresive.

Elevul va înțelege că există o interdependență între toate materiile predate în școală și că unele modalități de lucru, de exemplu lucrul cu fișe, scoaterea ideilor principale, demonstrația, rezolvarea unor probleme, într-un cuvînt, modalități de muncă științifică, sînt general valabile.

Cunoașterea anticipată a elevilor — un avantaj în optimizarea studierii limbilor străine

MIRCEA GRIGOROVIȚĂ

CERINȚELE SOCIETĂȚII **reclamă o permanentă** optimizare **a învățămîntului prin crearea de condiții care să-i asigure o eficiență tot mai mare, făcîndu-l apt să răspundă cît mai corespunzător exigențelor dezvoltării societății și a personalității elevilor.**

Învățarea se face prin înțelegere, **deci prin gîndire, și prin înregistrarea și reținerea cunoștințelor în** memorie, **prin aplicarea lor în practică și operarea cu ele. În cadrul procesului de învățămînt trebuie dezvoltate calitățile memoriei: rapiditatea achiziției, trăinicia păstrării și exactitatea reproducerii.** [2, pag. 227, 268, 269]

Un factor esențial pentru bunul mers al învățămîntului îl constituie *cunoașterea perfectă*, de către profesor, a *fiecărui elev în parte*. Școala să descopere la timp aptitudinile și să le încurajeze, dar să și prevină rămînerea în urmă, *muncii individuale* cu

elevii revenindu-i un rol important în realizarea acestui scop. Punctul de plecare informativ îl constituie înregistrarea deosebirilor de randament existente în învățarea limbilor străine pentru a putea practica organizat și planificat procedee diferențiate, care privesc teme și exerciții diferite ca nivel.

Vom relata acum despre unele *teste* efectuate în Republica Democrată Germană, care dau profesorului de limbi străine posibilitatea de a cunoaște unele disponibilități importante ale viitorilor săi elevi din clasa a V-a [*1.* pag. 24—28]

Această interesantă cercetare a fost efectuată de către Annedore Frenzel, doctor în pedagogie, profesoară la Institutul de învățători „Clara Zetkin" din Berlin (R.D.G.) și a constat în *a)* efectuarea unor teste *preliminare, înainte de începerea studiului* limbii străine și *b) cercetarea* randamentului elevilor *testați în primul an de studiu.*

Elevii dispun la începutul clasei a V-a de condițiile intelectuale necesare însușirii unei limbi străine, dar într-o măsură diferită. Dacă profesorul cunoaște de la bun început lipsurile unor elevi și calitățile altora, atunci el își va putea organiza mai bine munca.

Un bun început pentru depistarea premiselor necesare ale elevilor îl constituie *testele* (seturi de probleme) de natură *nespecifică* învățării limbilor străine. Pentru *momentul testării* există două posibilități:

a) Aceasta se efectuează de către învățătorul clasei a IV-a la sfîrșitul anului școlar, după ce s-a consultat cu viitorul profesor de limbă străină de la clasa a V-a. Interpretarea rezultatelor se face de către profesorul de limbă străină.

b) Testarea se efectuează la începutul clasei a V-a de către profesorul de limbă străină. Este posibil ca setul 3 la limba maternă să fie alcătuit de către profesorul de limbă maternă. Interpretarea rezultatelor se face de către profesorul de limba străină, deși mai recomandabil ar fi să fie făcută de către ambii profesori, mai ales că munca individuală cu fiecare elev în parte, la limbile străine, cere o *colaborare strînsă cu profesorul de limbă maternă.*

Următoarele *baze* sînt de mare importanță pentru învățămîntul limbilor străine: 1) *Nivelul dezvoltării memoriei;* 2) *Nivelul capacităților cognitive, în special cel al operațiilor intelectuale;* 3) *Nivelul stăpînirii gramaticii limbii materne.*

Testele, pe care le prezentăm acum, au fost elaborate și experimentate de către Annedore Frenzel pentru a stabili deosebirile calitative de natură nespecifică învățămîntului limbilor străine, dar importante pentru acesta.

A. **Setul de probe 1 pentru verificarea randamentului memoriei**

1. *Notarea unui șir de numere: a)* pe bază acustică

1) 19; 17; 15; 13. 2) 35; 19; 79. 3) 25; 81; 1. 4) 38; 13; 18. 5) 48; 2; 48; 08. 6) 5; 2; 76.

Conducătorul experimentului pronunță rar șirul de numere, pe care elevii le scriu imediat după aceea.

b) pe bază optică

1) 83; 74; 65. 2) 38; 47; 36. 3) 23; 22; 21. 4) 83; 34; 35. 5) 14; 83; 19. 6) 38; 13; 18; 15.

Se arată pe tablă (sau folie) șirul de numere pe care elevii îl reproduc, după ce elementul optic a fost sustras privirii elevilor.

2. *Notarea unei noțiuni:*

a) pe bază primară acustică

Conducătorul experimentului prezintă o planșă și denumește pe rînd cele 25 de obiecte. Elevii trebuie să rețină cît mai multe cuvinte și să le ordoneze apoi în scris. Într-o grupă trebuie adunate toate cuvintele care aparțin aceluiași gen proxim.

b) pe bază optică

Pe o folie li se prezintă elevilor, rînd pe rînd, 20 de noțiuni. Aceeași sarcină ca și la *a),*

3. *Notarea unor date izolate într-un context cu sens:*

Text: *Joc de teren*

„Grupa noastră de pionieri dorește să se întîlnească miercuri după-amiază pentru un joc de teren la vechiul pod. În ziua precedentă Carola și Jens delimitează distanța cu steguțe. Exact la orele 15 începe jocul. El durează toată după-amiaza. În jurul orei 18 jocul de teren s-a terminat."

Conducătorul experimentului citește rar textul de 2 ori. Elevii redau conținutul în scris cît de exact posibil.

B. **Setul 2 conține teme pentru cercetarea unui anumit nivel de capacitate cognitivă, în special a operațiilor intelectuale**

1. *Găsirea genului proxim:*

molid, pin, zadă / zmeură, mură, alună / orz, secară, grîu / vulpe, lup; căprioară / farfurie, ceașcă, cană.

Pe folie (tablă) se prezintă totdeauna 3 noțiuni. Elevii trebuie să găsească genul proxim.

2. *Găsirea unor sinonime:*

casă, a trage cu urechea, a reflecta, a fugi. Cuvintele sînt prezentate pe folii, elevii trebuind să găsească sinonimele respective.

3. *Găsirea unor antonime:*

mare, ud, sătul, aproape, a veni încoace, a adormi

4. Parafrazarea unor noțiuni

El este *sănătos*. Ce face el?
El este *avar*. Prin ce se vede aceasta?
El este *curajos*. Prin ce se cunoaște aceasta?
Propozițiile și întrebările sînt prezentate pe folii. Elevii răspund la întrebări fără *să întrebuințeze cuvintele* scoase în evidență.

C. Setul 3 conține teme pentru verificarea gradului de conștientizare în întrebuințarea limbii materne

1. Temă pentru *verificarea cunoașterii diferitelor categorii de cuvinte*

Text: O după-amiază pionierească interesantă

„Recent am vizitat o brigadă, care ne patronează. Brigada ne aștepta în noua clădire a clubului întreprinderii. Mai întîi Maria și Ilca au povestit despre întîmplările noastre din vacanță. Elevii clasei noastre s-au recreat împreună într-o frumoasă tabără de pionieri de la Marea Baltică. Jens a povestit despre ultima noastră după-amiază pionierească. Apoi brigadierul ne-a arătat hala mașinilor, la care lucrează brigada noastră." Fiecare elev primește textul pe o foaie, îl citește și trebuie să identifice substantivele, verbele, adjectivele, pronumele personale și prepozițiile.

2. Temă pentru *verificarea recunoașterii diferitelor părți de propoziție*

Text: Cadouri:

Elevii primesc textul scris pe o foaie, îl citesc și notează subiectele + predicatele, complementele în dativ și acuzativ, precum și circumstanțialele de loc, timp și mod.

3. Teme pentru *verificarea capacității de întrebuințare a limbii materne*, conform normei literare

Material pentru text: text cu lacune

Un zbor circular cu „Interflug"

„Interflug" ... adeseori zboruri circulare deasupra Berlinului. Mulți oameni ... ocazia unui zbor circular. Timp de 15 minute aparatul zboară deasupra orașului și a împrejurimilor mai apropiate. Mulți copii se miră că de sus orașul arată ca... . Străzile ... blocurile de locuințe... unele de altele.
Elevii primesc textul scris, îl citesc și introduc cuvintele potrivite care lipsesc în text.

Redăm, acum, *criteriile de apreciere* a rezultatelor, precum și *soluțiile* corecte ale problemelor.

Setul 1

1) *a* și *b* cîte 1/2 de punct pentru soluția corectă;

2) *a* și *b* cîte 1/2 de punct pentru redarea *corectă a noțiunilor* și 1/2 de *punct pentru* ordonarea noțiunilor în genul proxim;

3) Jocul de teren / grupa noastră de pionieri / miercuri după amiază / la vechiul pod / Carola și Jens / cu o zi înainte, vor delimita distanța cu steguțe / Exact la orele 15 începerea / în jurul orelor 18 terminarea/ (cîte un punct).

Setul 2

1) conifere / arbuști / cereale / mamifere / veselă (cîte 1 punct);

2) clădire / a asculta / a răsrîfnge / a alerga (cîte 1 punct);

3) mic / uscat / flămînd / departe / a merge încolo / a se trezi (cîte 1/2 de punct);

4) Parafrazarea noțiunii pe o treaptă anumită de abstractizare (cîte 2 puncte).
Explicarea noțiunii *numai* prin prezentarea unui exemplu (cîte 1 punct).

Setul 3

1) Substantive în textul german original 17 (cîte 1/2 de punct), verbe 7 (cîte 1 punct), adjective 3 (cîte 1 punct), pronume personale 8 (cîte 1 punct), prepoziții 7 (cîte 1 punct)
2) Subiect + predicat — în textul original german 7 (cîte 1 punct), complemente în acuzativ 5 (cîte 1 punct), complemente în dativ 5 (cîte 1 punct), circumstanțiale de loc 1 (cîte 1 punct), circumstanțiale de timp 2 (cîte 1 punct), circumstanțiale de mod 2 (cîte 1 punct).

3) Introducerea unor cuvinte (5) în locurile libere astfel încît să apară un context logic (cîte 1 punct).

După *punctajul* realizat elevii au fost împărțiți în *5 grupe*.

Calificativ	Set 1 puncte	Set 2 puncte	Set 3 puncte
foarte bine	61—51	18—15	60,5—49,5
bine	50—40	14,5—11,5	49—39
mulțumitor	39—29	11—18	38,5—28,5
suficient	28—18	7,5—4,5	28—18
insuficient	17—0	4—0	17—0

Calitatea *memoriei* s-a dovedit a fi de o *deosebită importanță* pentru dezvoltarea randamentului la o limbă străină. Un randament scăzut al memoriei are un efect negativ asupra multor cerințe ale învățării unei limbi străine. Renate Streubel, profesoară la Școala de 12 ani „Heinrich Schliemann" din Berlin (R.D.G.) a constatat în general o rămînere în urmă la elevii clasei

a V-a care nu dispun de o memorie bună și antrenată. [4. pag. 166]. Celelalte două elemente testate nu influențează învățămîntul într-un mod hotărîtor.

În urma *sondajului* elevii au fost împărțiți în *5 categorii:*

Elevii din categoria I rezolvă bine, respectiv foarte bine problemele din toate seturile sau în două seturi, au rezultate bune sau foarte bune, iar un set îl rezolvă mulțumitor.

Elevii din categoria a II-a obțin la rezolvarea celor trei seturi rezultate suficiente, respectiv insuficiente sau la două seturi au rezultate bune, respectiv mulțumitoare, iar la memorie rezultate suficiente sau insuficiente.

Elevii din categoria a III-a au rezultate bune, respectiv mulțumitoare la două seturi, iar la capacitățile cognitive rezultate suficiente sau insuficiente.

Elevii din categoria a IV-a prezintă rezultate bune, respectiv mulțumitoare la primul set, dar rezultate suficiente, respectiv insuficiente în ceea ce privește cunoștințele de gramatică a limbii materne.

Elevii din categoria a V-a au la toate seturile rezultate mulțumitoare, sau la două, rezultate mulțumitoare, iar la un set rezultate bune.

Urmărindu-se atent *activitatea* elevilor testați *în clasa a V-a* s-au putut trage următoarele *concluzii:*

Elevii din prima categorie au relativ constant rezultate bune și foarte bune în toate domeniile de studiu ale limbii străine.

Elevii din categoria a II-a prezintă rezultate nemulțumitoare în învățarea limbii străine.

Elevii din categoria a III-a au apoi la limba străină, *în principal, rezultate bune* sau mulțumitoare, dar în a doua jumătate a anului școlar în clasa a V-a apar greutăți în vorbire și în traducerea după sens.

Elevii din categoria a IV-a au în învățarea limbii străine, în general, rezultate bune, respectiv mulțumitoare, dar chiar în clasa a V-a apar greutăți în aplicarea cunoștințelor gramaticale.

Elevii din categoria a V-a au, în general, rezultate bune sau mulțumitoare în învățarea limbii străine. La o parte dintre elevi se *observă o tendință spre o îmbunătățire* a calității rezultatelor, în timp ce unii elevi au o tendință de scădere a capacității.

Această *împărțire* în grupe a elevilor *nu este*, bineînțeles *definitivă*, ci reprezintă numai un punct de plecare orientativ pentru profesor de a găsi cele mai potrivite căi în stimularea tuturor elevilor, răspunzînd la următoarele întrebări: În ce fază a procesului de însușire a limbii trebuie ajutați anumiți elevi? Care elevi trebuie să lucreze în grupe alcătuite eterogen și cînd? Cînd este necesară munca specială cu grupe alcătuite omogen?

Rezultatele trebuie valorificate în planificarea măsurilor pentru ajutorul individual, luîndu-se în considerare capacitățile care sînt importante pentru însușirea limbilor străine.

De o mare importanță este munca individuală cu elevii din prima și a doua categorie, fără ca prin aceasta să fie neglijați elevii din celelalte categorii.

Rezultatul testelor nefiind definitiv, se face deosebirea între un nivel de dezvoltare înregistrat la un moment dat și posibilitatea de dezvoltare a unor capacități cu ajutorul metodelor pedagogice. Testele stabilesc, deci, ce capacități ar trebui dezvoltate la fiecare elev în parte prin mijloace stimulatorii adecvate, care să favorizeze studiul limbilor străine.

Efortul depus pentru efectuarea testelor, duce la cunoașterea anticipată a elevilor și este recompensat din plin de efectele pozitive ce rezultă din clarificarea anticipată a necesităților muncii la clasă.

Aceste teste reprezintă deci o *măsură profilactică, preventivă* de împiedicare a rămînerii în urmă la învățătură [5. pag. 480]. Amintim aici și de o altă *măsură profilactică*. Hannelore Meissner, profesoară la Școala de 10 ani; „Diesterweg" din Prenzlau (R.D.G.), consultant de cerc pedagogic de specialitate, a arătat că atunci cînd în alte clase se schimbă profesorul de limbi străine este bine ca acesta să ceară noilor săi elevi să răspundă în scris la următoarele întrebări: *a)* Ce probleme, greutăți are elevul la învățarea limbilor străine? În special, să se ia în considerare lexicul, gramatica, vorbirea (dialogul, monologul), citirea în gînd și traducerea liberă; *b)* Ce domenii ale specialității produc bucurie elevului? *c)* Ce ar trebui să facă elevul ca să-și îmbunătățească permanent performanțele la limba străină? [3. pag. 324—325] Sîntem convinși de utilitatea acestui sondaj, care aduce de la bun început clarificări esențiale. Este și un bun prilej ca elevii să se autoanalizeze și să-și facă o critică constructivă.

BIBLIOGRAFIE

[1] Annedore Frenzel. *Zur Ermittlung individueller Unterschiede in Leistungsdispositionen* în „Fremdsprachenunterricht" 1/1983, Berlin.

[2] *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

[3] Hannelore Meissner. *Erfahrungen bei Übernehmen einer neuen Klasse*, în Fremdsprachenunterricht" 2/3 1983, Berlin.

[4] Renate Streubel. *Der Kampf gegen Zurückbleiben beginnt in der ersten Stunde* în „Fremdsprachenunterricht" 4/1983, Berlin.

[5] Sabine Uthez *Jeden Schüler erreichen, jeden bestmöglich fordern und fördern* în „Fremdsprachenunterricht" 10/1983, Berlin.

Tratarea diferențiată a copiilor în cadrul activităților matematice — premisă a învățării temeinice a aritmeticii în clasele primare

GEORGETA DUMITRAȘCU
MAGDALENA CATANA
Grădinița cu Program Prelungit nr. 2, Drăgănești-Olt

NOUA ORIENTARE DATĂ ÎNVĂȚĂMÎNTULUI NOSTRU conturează cu precizie sarcinile ce trebuie realizate de fiecare treaptă, acestea intercepîndu-se și completîndu-se pînă la întregirea procesului educațional. Urmare a unei profunde înțelegeri a lumii copilului și a copilăriei, a dragostei fierbinți și a grijii permanente cu care partidul nostru, personal tovarășul Nicolae Ceaușescu, veghează la creșterea și educarea tinerelor generații, învățămîntul trebuie să facă totul pentru a pregăti copiii și tinerii pentru muncă, pentru creație, pentru viață.

Grădinița ca primă treaptă a sistemului de învățămînt, are sarcina de a forma copiii sub aspect psihointelectual, fizic și socio-afectiv pentru o cît mai rapidă integrare la cerințele clasei I. Odată cu accentuarea funcției educative a grădiniței au fost conturate cu pregnanță laturile instructiv-educative asupra cărora trebuie orientată întreaga activitate ce o desfășoară această instituție pentru o pregătire cît mai temeinică a copiilor în vederea trecerii la școala primară.

Una din modalitățile cu eficiență psihopedagogică remarcabilă aplicată cu prioritate la copii s-a dovedit a fi tratarea diferențiată. Aceasta presupune: adaptarea învățămîntului la particularitățile individuale, psihofizice ale copilului; influențarea instructiv-educativă a acestuia în conformitate cu individualitatea sa, înlesnindu-i pregătirea la nivelul posibilităților și intereselor, creîndu-i în ultimă instanță o ambianță favorabilă pentru formarea personalității în ansamblu. Individualizarea preșcolară este justificată psihologic de diferențele cantitative și calitative care există între copii, chiar dacă ei sînt de aceeași vîrstă, din același mediu. Este necesar ca în educație să ținem seama de această variabilitate.

Oricum, cunoașterea precisă și detaliată a copiilor este cerută de practica preșcolară și am putea spune că este indicată în toate cazurile. De aici și necesitatea utilizării testelor în vederea adîncirii procesului de cunoaștere și individualizare a activităților educative pentru a-i dezvolta pe copii conform posibilităților și potențialului lor intelectual, avînd grija cuvenită atît pentru cei bine dezvoltați și înzestrați cît și pentru cei ce prezintă anumite deficiențe. Buna cunoaștere a copilului asigură obținerea de rezultate foarte bune și bune la învățătură și ne ajută să prevenim eventualele rămîneri în urmă pe parcursul anilor de școală.

Am constatat că acei copii mai puțin dispuși la constituirea colectivelor, mai puțin dornici să participe la activități independente și mai susținute ca durată și dificultate, nu fac față nici la realizarea unor sarcini individuale precumpănitor intelectuale. De aceea se cer depistate din vreme unele cauze care determină o rămînere în urmă în dezvoltarea socio-afectivă și psihointelectuală a unor copii și tratate în cunoștință de cauză. Rămînerea în urmă a unor copii poate fi determinată de:

— nefrecventarea grădiniței zilnic;
— necuprinderea în grădiniță decît abia la grupa mare, ceea ce a împiedicat ridicarea lor la nivelul celorlalți copii;
— dezvoltarea psihointelectuală mai lentă;
— timiditatea și prezența unor defecte de vorbire.

Noi am căutat și folosit toate acele mijloace în stare să asigure o bună îndrumare a acestor copii, încît la sfîrșitul anilor petrecuți în grădiniță să obținem o recuperare integrală a rămînerii lor în urmă pricinuită de diferite cauze. O atenție deosebită am acordat acestor copii încă de la sosirea în grădiniță, atrăgîndu-i în acțiuni care să le întrețină voia

bună, atmosfera prietenoasă și de bună dispoziție. În felul acesta am creat stimulente pentru frecventarea cu regularitate a grădiniței, frecvența zilnică fiind o condiție în complexul proces de recuperare a cunoștințelor și deprinderilor. Printr-un ansamblu de jocuri și activități distractive și instructive i-am determinat pe copii să frecventeze grădinița cu regularitate, element hotărîtor în întreaga activitate organizată și desfășurată cu grupa de copii și în special cu acei ce ne ridicau probleme pe parcursul unei zile.

Jocurile și activitățile din prima etapă constituie pentru copilul cu lacune un mijloc foarte eficient de recuperare a cunoștințelor și deprinderilor. În această etapă, care depășește ca durată etapa activităților comune, am căutat să punem copilul în diferite ipostaze de lucru, de joc și de activitate, care să le creeze un cadru atractiv, pe care să-l accepte și să-l dorească.

Pentru consolidarea cunoștințelor despre formele geometrice am procedat astfel: bazîndu-ne pe copiii buni, i-am antrenat și pe cei mai slabi în jocul de construcție „Castelul". Acest joc îi determină pe copii să aducă o mulțime de piese de diferite forme: pătrate, dreptunghiuri, triunghiuri etc. Treptat, treptat, utilizînd în jocuri tehnici și expresii care simbolizează valori de genul: mai multe, mai puține, tot atîtea, copiii cu anumite rămîneri în urmă au început să înțeleagă sensul, să recunoască și să deosebească o formă geometrică de alta, să le folosească corect în jocuri. După ce copiii au fost familiarizați cu formelè geometrice, li s-a cerut să ajute la selectarea și clarificarea pieselor după anumite criterii: formă, apoi formă și culoare și după aceea mărime. Aceste pregătiri au precedat desfășurarea jocurilor logice la care pot participa toți copiii. O mare atenție am acordat însușirii numerației și calculului aritmetic de către copiii cu rămîneri în urmă în procesul instructiv-educativ. Reprezentarea despre număr și cantitate, relațiile dintre acestea, devin mai dificile dacă nu sînt cunoscute aceste dificultăți în înțelegerea fenomenelor aritmetice. Pentru înlăturarea unei asemenea deficiențe am urmărit ca atît în prima etapă, cît și în activitățile comune, să exersăm cu ei însușirea numerației pe bază de material concret, formîndu-le reprezentări clare despre conținutul fiecărui număr, despre modificările ce survin atunci cînd se adaugă sau se ia din cantitatea inițială.

Prezentăm cîteva modalități de tratare diferențiată a copiilor de grupă mare omogenă în cadrul unei activități matematice.

Joc didactic: „Știm să așezăm mulțimile în ordine"?

Scopul: Verificarea cunoștințelor însușite de copii în timpul anului, despre formarea mulțimilor, despre compunerea lor și asocierea lor în ordine crescătoare și descrescătoare după numărare. Scrierea raportării numărului la cantitate și cantitatea la număr, însușirea primelor numere naturale (0—9) și verificarea procesului de numărare pînă la 10.

Sarcina didactică: verificarea cantității prin corespondență, prin formare de perechi, recunoașterea fiecărei mulțimi a sistemului crescător și descrescător.

Elemente de joc: mînuirea materialului, închiderea și deschiderea ochilor, aplauze.

Reguli de joc: copilul chemat de educatoare vine la tablă, este aplaudat după un răspuns bun; cine greșește nu primește aplauze.

Material (numai pentru educatoare):

— o mulțime de jetoane cu un balon
— „ „ cu două veverițe
— o mulțime de jetoane cu trei puișori
— „ „ patru cocoși
— „ „ cinci mănuși
— „ „ șase mingi
— „ „ șapte mere
— „ „ opt cîini
— „ „ nouă berze
— fișe „Desenează în pătrățele tot atîtea cerculețe cît arată cifra".
— un suport cu zece buzunărele pe orizontală și zece buzunărele pe verticală.

Indicații pentru desfășurarea jocului. Am anunțat jocul, arătînd suportul la care se va lucra. „Astăzi ne vom juca și noi cu jetoanele mulțimilor, le vom aranja pe suport formînd perechi începînd de la stînga la dreapta, de jos în sus, începînd cu mulțimea cu cele mai puține obiecte, terminînd cu mulțimea cu cele mai multe obiecte în dreptul mîinii drepte. Priviți cu atenție și spuneți care este mulțimea cu cele mai puține obiecte".

Copiii privesc și aplaudă apoi, copilul numit de educatoare, dacă dă răspuns bun. În continuare sînt chemați la suport, pe rînd, copiii care vor forma perechi între mulțimea cu un balon și mulțimea cu doi puișori; se verifică cantitatea prin corespondență; se numără elementele fiecărei mulțimi și se asociază cifra în dreptul mulțimii respective în partea de sus a suportului. În continuare, se procedează la fel pentru celelalte mulțimi. După fiecare răspuns bun dat de un copil grupa aplaudă.

Prin așezarea mulțimilor, prin formare de perechi de la cele mai puține la cele mai multe s-a format ordinea crescătoare. Copiii recunosc ordinea crescătoare și spun și cum s-a format (elementele mulțimilor sînt așezate în ordine crescătoare pentru că s-a început cu mulțimea cu cele mai puține elemente și s-a terminat cu mulțimea cu cele mai multe elemente).

În partea a doua a jocului copiii, la semnalul nostru, țin ochii închiși, iar educatoarea schimbă locul mulțimilor și al cifrelor în modul următor: mulțimea cu nouă elemente în locul mulțimii cu un element; mulțimea cu opt elemente în locul mulțimii cu două elemente ș.a.m.d. Copiii trebuie să recunoască ce mulțime s-a schimbat și numărul elementelor din mulțimile schimbate. După fiecare răspuns bun dat, copiii din grupă aplaudă. Am lucrat în acest mod pînă ce s-a format

ordinea descrescătoare, cînd copiii au putut să recunoască în ce ordine se află aşezate elementele mulţimilor şi de ce (pentru că s-a început cu mulţimea cu cele mai multe elemente şi s-a terminat cu mulţimea cu cele mai puţine elemente). La sfîrşitul activităţii le-am dat copiilor fişa „Desenează în pătraţele tot atîtea cerculeţe cît arată cifra" (fig. 1 şi 2).

Fig 1

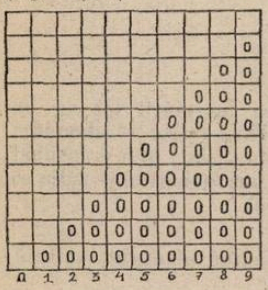


Fig. 2

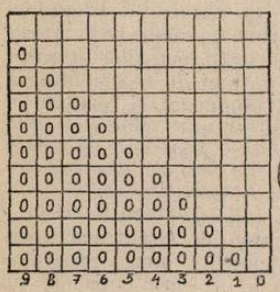
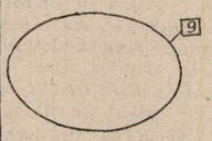


Fig. 3



Atitudinea diferenţiată faţă de copii. Cu aceşti copii care întîmpină dificultăţi atît la suport cît şi la fişă am lucrat individual. Pe copiii mai slabi i-am pus să răspundă la întrebările mai uşoare, sau să repete un răspuns mai dificil. Copiii foarte buni au fost solicitaţi în rezolvarea acţiunilor mai complexe, să dea răspunsuri la întrebările mai grele. Copiilor ce terminau prima fişă le-am mai dat încă o fişă: „Desenează în diagramă tot atîtea pătrate cît arată cifra". Cu copiii care întîmpinăm greutăţi am lucrat individual, iar a doua fişă li s-a dat spre rezolvare în cadrul jocurilor şi activităţilor alese în zilele următoare (fig. 3).

Aprecieri asupra modului cum au lucrat copiii în jocul desfăşurat cu întreaga grupă şi în activitatea pe bază de fişe. Sub aspectul dezvoltării intelectuale a copiilor, eficienţa activităţilor matematice este condiţionată de înţelegerea în esenţă, de către educatoare a problemelor psihopedagogice, de a acţiona în cunoştinţă de cauză şi de a explica raţional fiecare acţiune în cadrul fiecărei activităţi sau fiecărui joc.

Noi am prezentat fişele într-o ordine care a fost totdeauna respectată, am elaborat fişe asemănătoare, cu un conţinut mai uşor pentru acei copii care nu au înţeles o anumită problemă sau cu un conţinut mai dificil pentru copiii mai dotaţi.

Am constatat că după ce parcurg aceste fişe copiii fac faţă următoarelor obiective:
— recunosc obiectele de acelaşi fel şi cele diferite;
— compară două mulţimi, pentru a arăta care au mai multe, mai puţine sau tot atîtea elemente;
— înregistrează pe etichetă tot atîtea semne cîte elemente sînt în mulţimile cu unu pînă la zece elemente;
— identifică mulţimi de la 0—10 elemente şi recunosc cifrele 0—3;
— formează mulţimi cu 0—10 elemente;
— identifică poziţia relativă a obiectelor-desen de pe fişă (sus, jos, dreapta, stînga...);
— identifică pătratul, triunghiul, dreptunghiul, cercul;
— identifică ordinea acţiunilor într-o serie de ilustraţii;
— recunosc şi desenează elementul următor într-o scriere;
— îşi însuşesc un limbaj adecvat;
Aplicabilitatea, în condiţii variate, măreşte considerabil caracterul operaţional al cunoştinţelor însuşite, creînd premisele unei învăţări mai rapide atît de necesare a aritmeticii în clasele primare.

Şcoală pe măsura cerinţelor

(Urmare din pag. 12)

— 1949, Revista de pedagogie — 1952, Forum — Revista învăţămîntului superior — 1959, Revista învăţămîntului profesional — 1963, transformată în 1973 în Revista învăţămîntului liceal şi tehnic profesional). În aceste publicaţii, ca şi în lucrările apărute în Editura Didactică şi Pedagogică (înfiinţată în 1952), au fost abordate numeroase probleme teoretice puse de practica educaţiei comuniste a tinerei generaţii: conceptul de dezvoltare multilaterală a personalităţii, învăţămînt politehnic, educaţia în colectiv, educarea disciplinei conştiente, lecţia şi tipurile de lecţii etc.

Pe măsură ce şcoala românească îşi dobîndea o structură proprie, problemele cu care ea se confrunta cereau soluţii originale; a apărut astfel necesitatea atît a lărgirii ariei de informare cît şi a organizării unor cercetări asupra realităţilor noastre şcolare în scopul perfecţionării şi dezvoltării învăţămîntului de toate gradele.

Un salt calitativ, atît sub aspectul organizării învăţămîntului cît şi al afirmării teoriei educaţiei şi învăţămîntului, s-a produs în perioada următoare de construcţie socialistă a patriei noastre, deschisă de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român. Dezvoltarea învăţămîntului românesc în ultimii 20 de ani, perioadă cu cele mai semnificative realizări ale şcolii noastre, de cînd în fruntea ţării se află tovarăşul Nicolae Ceauşescu, face obiectul unui studiu aparte ce va apărea în numărul 8/1984, al Revistei de pedagogie.

Comentariul literar și formarea limbajului de specialitate la elevii din clasa a VIII-a

Prof. AUGUSTIN MACARIE
Liceul de Artă „N. Tonitza" din București

PREGĂTIREA ELEVILOR din clasa a VIII-a gimnazială, în vederea înarmării lor cu un sistem de cunoștințe care să le asigure integrarea armonioasă în clasa a IX-a, respectiv adaptarea fără dificultăți speciale la cerințele sporite ale programelor noului ciclu școlar, m-a preocupat ani în șir mai ales că structura și profilul liceului în care lucrez m-au pus deseori în situația să îndrum serii de elevi din clasa a VIII-a până la terminarea clasei a XII-a.

Dintre numeroasele obiective prevăzute în programa clasei a VIII-a — pentru realizarea cărora profesorul, în practica predării-învățării, recurge la aplicarea unei adevărate strategii educaționale și a unui șir de tehnici ingenioase și eficace — mă voi referi doar la următoarele două, pe care le consider fundamentale:

A. *Înțelegerea și însușirea profundă a textului literar în unitatea sa dialectică: fond, formă* și
B. *Formarea limbajului de specialitate, respectiv însușirea temeinică și utilizarea curentă a unor noțiuni de teorie* (chiar și de *istorie* și *critică*) *literară*.

Practica mi-a dovedit că aceste două obiective se pot realiza prin *combinarea lecțiilor de comunicare de cunoștințe noi* (respectiv comentariul literar al lecturilor) cu elemente *specifice lecțiilor de verificare, sistematizare și consolidare a cunoștințelor* (indiferent — în special în ceea ce privește noțiunile de teorie literară — de clasa în care acestea au fost predate-învățate). În orice caz, *in ultima oră* consacrată comentariului literar al unei opere (lecturi) vom ține lecții mixte.

Personal mi-am alcătuit planuri-sinteze pentru toate operele literare prevăzute în programă și mă străduiesc să-i ajut pe elevi să-și însușească „tehnica" alcătuirii unor asemenea instrumente sintetice de lucru. De fapt, unele lucrări de pedagogie generală și de metodica predării limbii și literaturii române au ajuns chiar *la un sistem de precizare și ordonare a problemelor ce urmează a fi abordate în comentariul literar*. Alți autori însă, în loc să vadă în el *un îndreptar* în cadrul căruia *ordinea, numărul* și *ponderea* problemelor pot varia, l-au etichetat „schemă-șablon", respingîndu-l în totalitate. În ceea ce mă privește sînt pe deplin convins că un asemenea *model* — cu caracter de îndreptar —, departe de a stînjeni, *stimulează originalitatea și creativitatea elevilor și profesorilor*.

Cîteva elemente „preexistente" mi-au întărit convingerea în eficiența planurilor-sinteză. Iată cîteva dintre ele:

— numărul orelor prevăzute în programă ne permite să realizăm *un comentariu literar amplu* în cazul majorității lecturilor literare;
— cele mai multe noțiuni de teorie literară se învață în ciclul gimnazial și, pentru că *trimestrele, anii trec, se uită* (mai ales cînd nu se repetă sistematic). *Sigur este că numărul elevilor care le țin minte, sînt capabili să le identifice și să le comenteze rămîne mic*. Or, ideal ar fi ca toți absolvenții clasei a VIII-a să fie capabili de asemenea „performanțe". Din fericire, noua programă pentru clasa a IX-a — care cuprinde un capitol de teorie literară — ne va ajuta să atingem și acest ideal;
— mulți elevi sînt dornici să cunoască, să-și îmbogățească cunoștințele și să-și mărească capacitatea de receptare a frumosului. Trebuie să-i obișnuim să-și pună întrebări, să găsească răspunsuri și să stabilească conexiuni cu alți autori (opere) privind: titlul, geneza operei literare, genul, specia literară, tema, ideea, compoziția, subiectul operei literare, caracterizarea personajelor, mijloacele artistice utilizate etc.

Intenția mea a fost să anexez două *planuri-sinteze*, care să ilustreze practic stilul de muncă propus. Avînd în vedere spațiul restrîns mă voi strădui să suplinesc lipsa lor, referindu-mă la acele probleme (ordinea lor este determinată de natura textului literar studiat) care, de regulă, apar în lecțiile noastre.

I. EXPLICAREA TITLULUI, element de multe ori neglijat, poate conduce la înțelegerea mai aprofundată a textului literar. Iată, de pildă, explicațiile pe care le-am dat la „Rapsodii de toamnă" de George Topîrceanu.

a) Rapsod (la vechii greci) *era considerat cîntărețul* care umbla din oraș în oraș prezentînd fragmente din poeme epice; cel ce

compune asemenea fragmente (în epoca feudală, în Occident, *rapsozii* se numeau *menestreli*):

b) În satele noastre, *rapsozii* sînt *cîntăreți vestiți*, datorită numărului mare de cîntece știute și datorită talentului lor de „a le zice". Uneori *zămislesc* (rămînînd totuși *anonimi* din acest punct de vedere) creații de factură populară;

c) Rapsodia este *compoziția literară* sau *fantezia muzicală* compusă din motive variate, inspirate adesea din folclor (D.L.R.M). G. Enescu este unul dintre cei mai strălucițI compozitori de *rapsodii* din lume, lucrările lui de acest fel fiind intrate în repertoriul muzical mondial;

d) George Topîrceanu: „Sufletul poporului este marele și singurul rezervor de fapte creatoare din care răsar arta și literatura cultă, idealul și mobilul marilor fapte colective".

Titlul nuvelei „La Vulturi" de Gala Galaction a fost explicat pornindu-se de la valoarea sa simbolică ce sugerează ideea de:

1. **Înălțime:**
a) Scripetele, „acest cuib *de vulturi*", era locuit „de un pumn de oameni";
b) În acea zi, „vulturii (mai sus decît brazii) pluteau neobosit, scăldîndu-și aripile în lumină"...;
c) „...*vulturii* se roteau cu neobosită măreție...";

2. **Jertfa:**
„Ajungă atîta risipă, *atîta jaf la vulturi*, din mana bietei țări și din carnea noastră" (Dănilă).

II. Stabilirea GENULUI și a SPECIEI LITERARE ridică probleme mai ales cînd se constată interferențe (*„Mioriția"* este poezie *epică*, *lirică* și *dramatică*). Pentru că, în cazul *speciei literare*, elevii au primit mai multe informații, date, este necesar să le fie reîmprospătate și consolidate cunoștințele, așa cum am procedat la „Neamul Șoimăreștilor":

Specia literară: roman (am repetat elementele constitutive ale definiției și definiția):
a) roman istoric, deoarece este inspirat din istorie: frămîntările politico-sociale din Moldova secolului al XVII-lea. Mihail Sadoveanu *este creatorul romanului istoric în literatura română;*

b) roman social, deoarece conflictul principal privește o importantă problemă socială: lupta dintre *răzeși* (care se zbat să-și apere pămînturile) și *boieri* (care încearcă să-și întindă moșiile și peste *ocinile* răzești). *Răzeșii* erau, în Moldova, *țărani liberi*, care aveau pămînt, fie în proprietate personală, fie în *devălmășie* (al satului, al neamului întreg). În *Muntenia*, țăranii liberi se numeau *moșneni;*

c) „Neamul Șoimăreștilor" cuprinde și *elemente psihologice:* lupta din sufletul lui Tudor între *datoria* sa față de Șoimărești și *dragostea* sa pentru Magda (conflict psihologic).

III. TEMA (aspectul general de viață) se stabilește relativ ușor, însă elevii întîmpină dificultăți în formularea ei succintă. Și aici se pot da explicații suplimentare. Iată cum am procedat la „O oră din august" de Marin Preda:

Tema: Apărarea Capitalei, imediat după 23 August 1944, împotriva atacurilor aeriene hitleriste.

1) După declararea armistițiului, comandanții germani, pe cuvînt de onoare că nu vor întreprinde nici o acțiune militară, au fost lăsați liberi ca să ordone retragerea pașnică a trupelor germane de pe teritoriul României;

2) Comandanții germani nu-și respectă cuvîntul dat și, odată sosiți la unitățile lor, dau ordin să fie atacat Bucureștiul;

3) Sublocotenentul Roșu a intuit greșeala.

IV. IDEEA (poziția scriitorului față de tema tratată) se stabilește mai nuanțat, în special în cazul în care aceasta se convertește în *mesaj*, ca în „Vlaicu Vodă" de Alexandru Davila:

Ideea: Datoria de a lupta pentru libertatea și demnitatea țării este suprema lege cetățenească.
a) „Sfînt se face orice mijloc pentru-a țării apărare
Și că țara mi-am scăpat-o, jur aicî păcatul mare" (Vlaicu)

b) Salus populi (reipublicae) suprema lex esto"

V. COMPOZIȚIA ridică probleme mai dificile în cazul operelor epice în care aceasta se împletește cu subiectul *(La Vulturi, Mări sub pustiuri, O oră din august)*. Alteori, este simplu, ca în „Rapsodii de toamnă", unde Topîrceanu marchează tablourile cu cifre romane. Simplu se prezintă lucrurile și în „Țara-Poporul" de Alexandru Vlahuță, în care cele două părți compoziționale sînt cuprinse în titlu.

VI. SUBIECTUL (cu excepția *poeziilor lirice*, despre care elevii știu că n-au subiect) se cuvine să fie luat în considerare cu toată seriozitatea. Greșesc cei care sînt de altă părere, pentru că elevii, *povestind* și *repovestind* subiectul, dovedesc limpede că stăpînesc conținutul operei, învață să deosebească *esențialul* de *secundar*, își ordonează ideile într-un sistem logic, coerent, își îmbogățesc vocabularul, exprimîndu-se, treptat, cu mai multă ușurință și nuanțat etc. În plus, fără stăpînirea subiectului, nu se pot caracteriza personajele.

La acest capitol, toți profesorii au destulă experiență. Ei stabilesc *momentele subiectului* (care nu respectă întotdeauna schema clasică: expozițiune, intrigă, dezvoltarea acțiunii, punctul culminant, deznodămîntul), evidențiază unele implicații de ordin tematic, moral, politic, cultural etc. ale textului. Important este să subliniem mijloacele artistice la care scriitorul apelează (modurile de expunere: *narațiunea, descrierea, dialogul;* gradul lor de îmbinare; particularitățile stilistice etc.) care dau *viață, forță expresivă* subiectului.

VII. CARACTERIZAREA PERSONAJELOR se desfășoară după principii și criterii metodice cunoscute. Greutăți se întîmpină în *selecționarea și valorificarea complexă* (estetică, educativă etc.) a citatelor, a textului în întregime, motiv pentru care reproduc elementele reținute în planurile mele pentru caracterizarea:

A) *lui moș Dănilă din „La Vulturi":*

Moș Dănilă — simbol al generațiilor vîrstnice a căror viață s-a scurs dramatic, însoțită de durere, asuprire, lovituri și... speranțe:

a) „...făcuse în tinerețe de trei ori avere și de trei ori i-o măturase *puhoiul năvălirilor străine* (hiperbolă).

Dornic de libertate, Dănilă înțelege profundele semnificații ale mișcării Pandurului:

„Du-te tu în locul meu și slujește pe Tudor pînă la moarte."

Destinul crud al poporului român îl găsim exprimat în *ruga* patetică a lui Dănilă, cu care se încheie nuvela:

„— Pune un hotar, Stăpîne, nenorocirii noastre. Ajungă Sfinției Tale atîta jertfă!..."

B) *lui Beethoven (EL) din „Mări sub pustiuri":*

1) Are convingeri politice care-l determină să acționeze, să se expună unor grave pericole:

„...știe precis că va muri dacă n-aveau să reușească";

2) Eroismul lui *nu este de paradă*, ci *omenesc, firesc*, dovadă că-l încearcă și *teama:* „Degeaba se amăgea, îi era frică... și deodată rămase înghețat, amintindu-și de ora cinci" (obsesia);

3) Profund în sentimente (datorie, iubire);

4) Timid, cuviincios:

„Ce să-i facă? Să-i prindă mîna ca la cinematograf, și s-o sărute? „(...)" Te iubesc, așa avea să-i spună. Te iubesc și gata";

a) Pretextul și semnificația simbolică *a ceasului:*

„Am luat ceasul tău doar ca să meargă timpurile noastre la fel!..."; „Băteau ca două inimi".

VIII. PARTICULARITĂȚI ARTISTICE Intuirea și demonstrarea valorii artistice a textului literar este problema cea mai grea și mai importantă. În rezolvarea ei intervin, *după muncă, meditație și cunoștințe sensibilitatea și talentul* profesorilor și elevilor. De data aceasta, *rolul îndrumător* al dascălului se manifestă plenar. El stimulează, apreciază, aprobă, îndreaptă etc. ideile susținute (emise) în timpul dialogului cu colaboratorii săi din bănci.

Numai astfel *elogiul* adus de Alexandru Vlahuță poporului nostru va fi în întregime desprins din cuvintele:

„*Dar ceea ce se ridică mai luminos și mai sfînt* în mijlocul amintirilor mele, *podoaba cea mai aleasă și mai mîndră — între podoabele țării — este poporul românesc.*"

Numai astfel va fi înțeles rolul stilistic al *epitetului* exprimat printr-o serie de propoziții atributive:

„Patria este țărîna *pe care o calc,*
E văzduhul *pe care îl respir...*"

— Numai astfel vor înțelege elevii profundele înțelesuri ale metaforei-simbol *„Al mării aspru cînt"* din strofa eminesciană: „Va geme *de patimi* (simbol al ambițiilor deșarte ale oamenilor...).

Al mării aspru cînt, *(Viață* de deasupra mormîntului în care lumea continuă să se agite).

Ci eu voi fi mormînt
În singurătate-mi"

Se-nțelege că nu toate figurile de stil, elementele sintaxei poetice, alte procedee artistice etc. vor fi astfel comentate. Este necesar, totuși, în scopul profundei lor asimilări, să fie măcar *identificate* și *definite* cît mai multe dintre ele și *cît mai des.*

În mod obișnuit, ele se comentează în contextul în care au fost integrate de autor. Însă, întrucît unele fapte de limbă și stil etc. sînt caracterizante pentru un scriitor anume, acestea pot și trebuie să fie grupate într-un capitol aparte. Așa am procedat în cazul „Amintirilor din copilărie" pentru a fixa ideea de *oralitate a stilului:*

Stilul oral, adică *impresia* că *autorul se adresează unor ascultători*, este evident în toate paginile datorită:

a) vorbirii directe, care constă în *dialog* sau în *reproducerea cu ajutorul ghilimelelor* a spuselor cuiva sau ale celor proprii spuse altădată (...«începui a mă gîndi la plecare, zicînd în sine-mi cu amărăciune:„ Ce necaz pe capul meu!" «:sau Vorba unei babe: „Să dea Dumnezeu tot anul să fie sărbători și numai o zi de lucru, și atunci să fie praznic și nuntă" (umor).„

b) introducerii unor zicători, expresii, proverbe etc, de regulă cu ajutorul expresiei *vorba ceea:* „Ursul nu joacă de bună voie";

c) interjecțiilor sau cuvintelor ritmate sau care rimează. „Ne întovărășim cu dinșii de frica băieșilor de la Ruginoasa, și *hai-hai,*

(Continuare în pag. 64)

Dezvoltarea şi modernizarea învăţămîntului în judeţul Dolj, în anii de după Congresul al IX-lea al P.C.R.

Prof. GHEORGHE CĂLBUREANU
Inspector şcolar general — jud. Dolj

BILANŢUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ROMÂNESC în cei 40 de ani de la eliberare este de-a dreptul spectaculos atît din punctul de vedere al structurii cît şi al conţinutului. De la o ţară în care aproape 1/3 din populaţie era în situaţia de analfabetism sau semi-analfabetism, România a reuşit să înregistreze succese deosebite, generalizînd în etape succesive învăţămîntul primar, şcoala obligatorie de 7 ani, apoi de 8 ani, ajungînd astăzi la un învăţămînt general obligatoriu de 10 ani.

Învăţămîntul din judeţul Dolj, la fel ca întreaga şcoală românească, s-a dezvoltat în anii construcţiei socialiste conform sarcinilor reieşite din documentele de partid şi de stat, în deplină concordanţă cu obiectivele economice şi social-culturale, stabilite pentru această parte a ţării.

Pentru a ilustra starea jalnică a învăţămîntului din judeţul Dolj, înainte de 23 August 1944, este suficient să menţionăm că în 1938, considerat anul cu cel mai înalt nivel de dezvoltare atins de România burghezo-moşierească, existau doar patru licee teoretice de stat la Craiova, care cuprindeau 709 elevi, precum şi cîteva şcoli secundare particulare, cu un număr mic de clase, care şcolarizau copii ai burgheziei şi moşierimii din Dolj sau alte judeţe vecine, 37 de unităţi de învăţămînt preşcolar, cu orar redus, 2 şcoli normale de învăţători şi mai multe şcoli primare frecventate de un număr redus de copii. Despre existenţa învăţămîntului profesional şi postgeneral se poate vorbi şi mai puţin: *anul 1938 înregistra doar 296 de copii ce se pregăteau prin ucenicie la locul de muncă, în atelierele micilor meseriaşi. Taxele şcolare, gazdele costisitoare, preţul manualelor şi alte obligaţii materiale făceau ca pătrunderea în aceste licee să fie posibilă aproape numai pentru fiii burgheziei şi moşierimii.*

Nu se poate vorbi despre existenţa unor forme de învăţămînt superior sau tehnic postliceal la Craiova sau în judeţul Dolj înainte de istoricul act de la 23 August 1944.

Îndată după 1944, numărul populaţiei şcolare a început să crească simţitor, mai ales în ceea ce priveşte primele clase elementare, cuprinzîndu-se acum, pentru întîia oară, toţi copiii de vîrstă şcolară. *Înfiinţarea gimnaziilor unice* în aproape toate comunele judeţului *a contribuit din plin la difuzarea culturii în rîndurile populaţiei.*

Anul şcolar 1945—1946 a adus noi transformări în domeniul învăţămîntului, pe baza analizei şi hotărîrilor Conferinţei Naţionale a P.C.R. din octombrie 1945 care, *pornind de la cerinţele progresului social şi cultural al etapei respective a pus în centrul preocupărilor lichidarea analfabetismului, reorganizarea întregului învăţămînt pe baze democratice, formarea cadrelor didactice pentru întregul învăţămînt, democratizarea corpului didactic, operarea unor schimbări în programele şi planurile de învăţămînt, mărirea numărului de ore pentru disciplinele fundamentale*, punîndu-se accent pe temele de utilitate practică. *S-a dat o orientare nouă conţinutului unora dintre disciplinele sociale, insistîndu-se asupra rolului maselor populare în dezvoltarea societăţii şi asupra operelor şi ideilor înaintate pe care acestea le-au promovat.*

Pătrunderea unui nou conţinut, întemeiat pe concepţia materialist-dialectică şi istorică, s-a făcut treptat, încă din primii ani ai revoluţiei populare, împotriva tendinţelor conservatoare şi retrograde susţinute de reprezentanţii vechiului regim.

Anul 1948, anul reformei învăţămîntului, a reprezentat *un veritabil salt în dezvoltarea învăţămîntului din judeţul Dolj, nu numai sub raportul conţinutului, ci şi diversificării tipurilor de şcoli*, al creşterii capacităţii de

cuprindere și al creării condițiilor optime de învățătură pentru întregul tineret.

Profundele schimbări economico-sociale ce s-au petrecut în județul Dolj au făcut necesară și posibilă împlinirea unei vechi dorințe a intelectualității progresiste din aceste locuri, de a se înființa *o universitate la Craiova. Din inițiativa și cu sprijinul Partidului Comunist Român, s-a înființat în anul 1948 Institutul Agronomic din Craiova*, chemat să pregătească cadre de specialitate pentru agricultură, horticultură și mecanizarea agriculturii. *În anul 1950 se înființează o nouă instituție de învățămînt superior — Institutul Pedagogic din Craiova*, care a funcționat cu facultățile de matematică, fizică-chimie, biologie, filologie și istorie-geografie.

Crearea învățămîntului universitar din Craiova răspundea unei adevărate necesități istorice. Înfăptuirea revoluției și, apoi, a obiectivelor strategice de perspectivă cereau, în mod obiectiv, crearea unei forme de învățămînt superior în Oltenia. Un moment deosebit în viața Universității din Craiova l-a constituit vizita secretarului general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, care la 11 iunie 1966, adresîndu-se cadrelor didactice și studenților sublinia: „Universitatea pe care au dorit-o cei din 1848 și au înscris-o în programul lor este în curs de realizare. Experiența cîștigată prin Institutul Agronomic, prin Institutul Pedagogic vă va ajuta să rezolvați în condiții bune și această sarcină. Conducerea partidului a acordat, prin luarea acestei hotărîri, o mare încredere cadrelor didactice din Oltenia. Trebuie să munciți în așa fel încît să răspundeți acestei încrederi și să dovediți că a avut dreptate conducerea de partid cînd a hotărît să creeze această instituție. Universitatea din Craiova va juca desigur un rol important în dezvoltarea acestei regiuni istorice, în dezvoltarea învățămîntului superior și științei din întreaga țară".

Cuvintele rostite cu acest prilej de către tovarășul *Nicolae Ceaușescu* pot fi considerate drept *actul de naștere al Universității din Craiova, înființată prin Hotărîrea Partidului și Guvernului la 27 august 1965 și care începe să funcționeze efectiv de la 1 octombrie 1966.*

Congresul al IX-lea al P.C.R. a deschis noi perspective pentru dezvoltarea ulterioară a învățămîntului superior din Oltenia, integrat organic în revoluția și construcția socialistă a țării noastre. Odată cu înființarea Universității cele două institute devin componente ale acesteia la care se adaugă facultățile de matematică, chimie, filologie, științe economice, electrotehnică, istorie-geografie, biologie, iar în 1970 se înființează și Facultatea de Medicină.

În anii care au urmat învățămîntul superior din Craiova s-a dezvoltat și modernizat permanent, în sensul acesta pledează cele peste 130 de laboratoare, stațiunile de cercetări experimentale, biblioteca universității, pregătirea cadrelor didactice și integrarea cu bune rezultate a absolvenților în producție.

În prezent Universitatea din Craiova funcționează cu 8 facultăți grupate pe mari domenii de activitate.

Odată cu Congresul al IX-lea al partidului, în 1965, s-a deschis o perioadă nouă în dezvoltarea socialistă a țării, în activitatea partidului nostru.

Reorganizarea școlii de toate gradele prin Legea învățămîntului din 1968, prin generalizarea învățămîntului de 10 ani și organizarea liceelor de specialitate, la care se adaugă în 1974 generalizarea primei trepte de liceu situează România printre puținele țări din lume cu un învățămînt pe o durată de 10 ani.

Realizarea cu succes a obiectivelor economice, sociale și culturale ale perioadei 1966—1970 a consolidat economia națională, a permis trecerea la o nouă etapă de dezvoltare a țării, etapa făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism.

Caracterul multilateral al acestei dezvoltări impune o mai profundă implicare a învățămîntului în pregătirea forței de muncă necesară diferitelor sectoare ale economiei naționale. A fost formulată astfel cerința integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, inițiată, urmărită și sprijinită permanent de ctitorul învățămîntului românesc modern, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Toate aceste schimbări au determinat adoptarea în decembrie 1978 a Legii educației și învățămîntului, care consfințește succesele obținute după cel de al IX-lea Congres al P.C.R. și direcțiile de dezvoltare și perfecționare în etapele următoare. Primul Congres al educației și învățămîntului s-a înscris ca unul din momentele cele mai importante în istoria școlii românești.

Potrivit concepției P.C.R. privind modernizarea învățămîntului ca acțiune sistemică, Inspectoratul Școlar Județean Dolj depune eforturi pentru sporirea funcționalității și eficienței întregului învățămînt, avînd permanent în vedere condițiile specifice și nevoile economico-culturale ale județului. *În județ funcționează în prezent 832 de unități de învățămînt*, din care *390 grădinițe, 145 școli primare, 229 școli cu clasele I—VIII sau I—X, 35 licee, 22 școli profesionale și 11 unități școlare pentru copiii cu deficiențe* sau pentru ocrotirea acestora. În cele 832 unități de învățămînt frecventează *171 245 elevi, pentru care s-au asigurat 3 416 săli de clasă, 276 biblioteci școlare, 505 laboratoare, 398 ateliere școlare, 83 săli de gimnastică, 42 internate cu 10 631 locuri, 39 cantine, baze sportive, ferme didactice* etc. care permit o temeinică pregătire a viitoarei forțe de muncă atît de necesară realizării obiectivelor stabilite de Congresul al XII-lea și în perspectivă.

Acestei dezvoltări numerice și evoluții organizatorice a învățămîntului din județul Dolj i-a corespuns, în această perioadă și o creștere a numărului de cadre didactice. Astfel, *numărul educatoarelor a crescut de la 104, cîte funcționau în 1948—1949, la 993 în 1983/1984, al învățătorilor la 2 037, al profesorilor, inginerilor și maiștrilor-instructori la 4 558*, ceea ce asigură instruirea și educarea tinerei generații în concordanță cu sarcinile trasate școlii în etapa actuală.

Învățămîntul din județul Dolj este angajat într-un proces de profunde transformări revoluționare. Pe fondul progresului rapid al științei și tehnicii, al mobilității vieții sociale, caracteristic epocii noastre, *mutațiile calitative care au loc în școala noastră își au originea în cerințele operei de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră.* Așa cum s-a subliniat la Congresul educației și învățămîntului, trăsătura caracteristică fundamentală a acestui proces o reprezintă *creșterea eficienței activității de instruire și educare, transformarea calității acumulate în învățămînt, ca și în alte domenii de activitate, într-o nouă calitate.*

Rezultate valoroase s-au obținut an de an la concursurile pe discipline școlare și pe meserii. Dacă în anul 1981, la concursurile pe discipline de învățămînt, județul Dolj obținea 18 premii și mențiuni, 47 în anul 1982 și 75 în anul 1983, în anul 1984 au fost obținute 115, situînd Doljul în primele locuri pe țară.

În centrul atenției Consiliului Județean al Educației și Învățămîntului a stat *perfecționarea cadrelor didactice.* Concepută în sistem unitar, aceasta a vizat îmbunătățirea muncii tuturor organismelor metodice cum sînt: comisiile metodice, catedrele de specialitate, adunările personalului didactic, cercurile pedagogice, acțiunile filialelor Casei Personalului Didactic, manifestările județene și interjudețene. Acțiunile de evaluare și sinteză organizate trimestrial sub genericele: „Calitatea învățămîntului — calitatea forței de muncă", „Educație-creativitate-eficiență", „Educație-tinerețe-inventivitate", au stimulat și mobilizat cadrele didactice la activitatea de cercetare științifică, s-au repercutat pozitiv asupra rezultatelor obținute în activitatea cu elevii.

Școlile Doljului dispun de toate condițiile necesare transpunerii în practică a obiectivelor stabilite de partid în acest domeniu. Cei 40 de ani de rodnică și prodigioasă activitate demonstrează cu prisosință că învățămîntul are suficiente posibilități pentru a face saltul calitativ necesar stabilit de partid, de a forma tînăra generație la cotele înaltelor exigențe cerute de etapa de adînci transformări revoluționare pe care o străbatem.

Școala satului românesc contemporan

REPREZENTATIVE pentru modul în care de-a lungul celor 40 de ani pe care îi sărbătorim în acest august 1984, s-au integrat în problematica și dinamica prefacerilor revoluționare ale satelor din diferite zone agricole ale țării, școlile din localitățile Bistrița din județul Mehedinți și Chirnogi și Radovanu ale județului Călărași sînt — în același timp — ilustrative și pentru continua dezvoltare, perfecționare și modernizare a școlii epocii socialiste din țara noastră.

Pentru că cele trei școli, prin colectivele lor didactice, prin conținutul și nivelul pregătirii elevilor și a seriilor de absolvenți din aceste patru decenii, prin participarea la activitățile productive și la viața cultural-spirituală a satelor respective, și, mai ales, prin țelurile educative urmărite și realizate se înscriu cu cinste în rîndurile largi și dense ale realităților noi ale țării noastre și ale înfăptuirilor programului nostru.

Izvor de cultură și civilizație. Tradiția orală și unele mențiuni din arhiva Școlii Nr. 1 din Chirnogi sau din documentele Școlii Nr. 2 din Stupineni amintesc despre înființarea acestor lăcașuri de învățătură încă de pe acum 120 de ani, din acel an 1864 cînd Alexandru Ioan Cuza dădea țării cea dintîi lege de organizare a învățămîntului într-o concepție și o structură menite să contribuie activ la dezvoltarea tînărului stat național român. Dar, din clădirile școlilor de pe atunci cu cîte două mici săli de clasă, bune la vremea lor, n-au mai rămas decît imaginile pe care doar cei mai în vîrstă le mai păstrează în amintire. Pentru că, astăzi, clădirea Școlii Nr. 1, cu opt săli de clasă, și un laborator de fizică — înălțată acum 35 de ani — și alte două construcții școlare din localitate reprezintă și ele realități contemporane, rod al investițiilor pentru învățămînt din ultimele patru decenii și, totodată, al eforturilor locuitorilor din cele două sate.

Chirnogii se înfățișează ca o așezare profund înnoită în anii construcției noastre socialiste. Cea mai mare parte din cei peste 9 000 de locuitori, constituind cca. 2 700 de gospodării (din care peste 80% în case noi și cu peste 2 000 de televizoare) lucrează în două cooperative agricole de producție — ambele distinse cu titlul de „Erou al Muncii Socialiste" și într-o întreprindere agricolă de stat decorată cu „Ordinul Muncii" clasa I) (construită pe suprafața de cca 12 000 de hectare, ocupată

altă dată de lacul Greaca, riveran Dunării). Vorbind despre școală și despre satul său, *Vespasian Ștefănescu* secretar cu problemele de propagandă al Comitetului Comunal P.C.R. din localitate relevă aportul acestuia la neîntrerupta creștere a gradului de cultură și de civilizație al acestei străvechi așezări.

Comparînd nu numai cu anul 1945, cînd după calcule estimative media de pregătire școlară a locuitorilor comunei, din care peste 2 000 erau analfabeți, nu depășea cca. trei clase primare pe locuitor, dar observînd chiar generațiile de astăzi, elevilor clasei a X-a le corespunde un eșalon de părinți cu o medie de cca. 6—7 clase de școlarizare. Și de la an la an, datorită școlarizării generale, obligatorii și gratuite cu durată de 10 ani și creșterii ponderii celor care urmează și treapta a II-a liceală, școli profesionale, școli de maiștri și institute de învățămînt superior, nivelul mediu general pe locuitor crește continuu, spre cote de școlarizare din ce în ce mai înalte. Este aportul nemijlocit al școlii, la creșterea gradului de cultură și civilizație al întregului *nostru popor*.

În Chirnogi, așa cum arată prof. *Maria Robu* directoarea Școlii Nr. 1, elevii se pregătesc în principal, pentru ocupații în agricultură avînd atît condiții optime de lucru cît și exemplul realizărilor deosebite ale unităților agricole care dețin, datorită acestor realizări, cele mai înalte distincții cu care este onorată munca în țara noastră.

În școală s-a creat un puternic curent favorabil muncii; elevii au în grijă un lot de 8 ha. cultivat cu porumb căruia i-au asigurat toate lucrările necesare pînă la recoltat; de altfel, elevii au mai participat și la un mare volum de lucrări de depănușat porumbul în unitățile agricole din localitate, pentru care au primit o remunerare de peste 30 000 lei.

Menționînd numai cercurile de activități practice — pentru că funcționează și cercuri pe obiecte de învățămînt — care sînt: electronică, traforaj, pirogravură, precum și agricultură, legumicultură, creșterea iepurilor ș.a. se poate obține o imagine aproape completă a preocupărilor harnicului colectiv didactic din Chirnogi pentru pregătirea elevilor în spiritul muncii, al dezvoltării creativității și cultivării intereselor pentru preocupări cu caracter lucrativ.

Cadrele satului — absolvenți ai școlilor satului. În comuna Radovanu, situată ca și comuna Chirnogi nu departe de orașul Oltenița, sînt patru școli: în Radovanu (atestată din anul 1864), Valea Popii, Coadele și Voinești, două din acestea (Valea Popii și Voinești) funcționînd cu clase cu predare simultană. Prof. *Alexandru Gh. Mihălescu*, directorul școlii, relevă eforturile colectivului didactic al celor patru unități școlare din comună care a reușit să desfășoare un proces instructiv-educativ deosebit de cuprinzător, astfel încît elevilor le este asigurată o bună pregătire pe fiecare obiect de învățămînt, la nivelul cerințelor programelor școlare. Este o realitate confirmată de nivelul ridicat al activității desfășurate de absolvenții școlii fie în locurile de muncă din localitate sau din alte localități, cît și din rezultatele obținute de cei care au frecventat sau frecventează treapta a II-a de învățămîntul liceal și unii dintre aceștia continuă studiile și în învățămîntul superior.

La concursul pe obiecte — olimpiadele școlare — au participat 75 de elevi, la cele cinci discipline, din care 15 au fost promovați la faza județeană obținînd rezultate remarcabile.

Școala este o prezență permanentă în viața cultural-spirituală a localității. Formațiile de dans, montaj literar-muzical, teatru, brigada artistică, grup vocal și gimnastică artistică alcătuiesc un fel de stagiune permanentă de manifestări artistice, a căror valoare este ilustrată de locul II ocupat de brigada artistică la faza județeană a celei de-a IV-a ediții a Festivalului Național „Cîntarea României". Adăugînd și activitatea formațiilor de handbal (fete și băieți), fotbal, tetralon și cros (care a ocupat locul I pe județ la actuala ediție a „Daciadei") se completează imaginea unor preocupări de educație complexe și complete a copiilor și tinerilor radoveneni.

Prof. *Ion Mușat*, secretar cu problemele de propagandă al Comitetului Comunal de partid se referea la un aspect fundamental al activității cadrelor didactice, evidențiind rolul esențial pe care-l deține școala în viața comunei: educația multilaterală comunistă a elevilor desfășurată ca un proces susținut, continuu, cu conținut revoluționar, ale cărui rezultate sînt evidențiate de drumul pe care-l parcurg absolvenții clasei a VIII-a din comuna Radovanu. Din aceștia cca. 70% se înscriu în clasa a IX-a a școlii din localitate, fie la liceele agroindustriale din Călărași și Fundulea, cca. 20% în licee industriale și ceilalți în licee sanitare, pedagogice, economice, de matematică-fizică ș.a. Dar și mai reprezentativ este faptul că marea majoritate a elevilor din Radovanu, fie imediat, la absolvirea clasei a X-a, fie după încheirea studiilor în trepte și niveluri superioare de școlarizare se încadrează în muncă, tot în Radovanu.

Toți cei 15 învățători din sat sînt localnici, ei înșiși foști elevi ai școlilor în care funcționează în prezent ca dascăli, de asemenea, tot foste eleve și elevi ai școlilor din Radovanu sînt și cinci dintre educatoare, precum și 11 dintre profesori. În comună foști elevi ai școlii locale sînt și doi medici, 11 cadre medii sanitare, patru ingineri, 15 tehnicieni, zootehnicieni, agronomi și pentru cultura mare, 12 economiști, peste 100 mecanizatori agricoli (comuna se mîndrește că își are aproape în întregime tractoriști din rîndul fiilor satului) ș.a.

Este la aceste realizări o bună piatră de fundație pusă și de școala din Radovanu, de munca temeinică a oamenilor școlii care la învățătură au adăugat cu pasiune, dragostea față de muncă, atașamentul nețărmurit față de politica partidului și hotărîrea de a contribui la continua înflorire a plaiurilor natale.

Integrare organică în activitatea economică a satului. Despre școala din satul Bistrița, comuna Hinova, jud. Mehedinți, la cîteva sute de kilometri pe Dunăre „în sus" spre Porțile de Fier — față de cele două localități situate în preajma orașului Oltenița — afli de la bun început că reprezintă o realitate nouă, caracteristică înnoirilor anilor noștri socialiști.

Construită în 1970, „școala nouă" cum i se spune — cu două corpuri de clădire și cu două laboratoare ce vor fi date în folosință elevilor și cadrelor didactice în anul școlar care începe în acest septembrie 1984, oferă condiții optime de activitate la nivelul cerințelor de pregătire a generațiilor tinere. Iar aceste condiții materiale sînt onorate de eforturile unui colectiv didactic deosebit de stimat în întregul județ situat pe bună dreptate la nivelul bunelor aprecieri făcute în cadrul Inspectoratului Școlar Județean Mehedinți.

Ca în majoritatea școlilor din mediul rural din țara noastră, în acest an jubiliar, și la Bistrița cataloagele arată rezultate bune și foarte bune. Și dincolo de aceste rezultate ceea ce este specific și încununează strădania cadrelor didactice o constituie integrarea activității școlare în viața economică a localității; școala este o unitate de producție cu specific agricol ca o adevărată „secție" a unităților socialiste agricole bistrițene. Se învață tainele agriculturii la tensiunea luptei pentru recolte record în care sînt angajați toți locuitorii comunei. Se înțeleg științific procesele biologice ale producției agricole cu formarea, în același timp — a unei gîndiri economice în centrul căreia se află sporirea randamentului satului și continua optimizare a eficienței producțiilor agrozootehnice.

Școala are în folosință din partea Cooperativei Agricole de Producție un lot productiv de 50 ari însămînțat anul acesta cu porumb și fasole, activitatea elevilor fiind organizată și pe lotul experimental din curtea școlii unde se află în diferite faze de dezvoltare culturi de roșii, ardei, varză, mazăre și cartofi. Elevii se îngrijesc și de furaje pe o mică parcelă cultivată cu lucernă și sfeclă, pentru că au de mai multă vreme înființată o crescătorie de iepuri. Și anul acesta, ca în fiecare an, elevii sînt ocupați și cu creșterea viermilor de mătasă, cu angajamentul de a realiza cca. 125 kg de gogoși de mătase.

Amintind de angajament, elevii școlii au fost printre primii pe județ, care încă în întîmpinarea zilei de 1 Mai, și-au îndeplinit integral angajamentul de muncă patriotică. Elevii realizează un mare volum de lucrări de cules, de la recoltatul caiselor, piersicilor, roșiilor, cartofilor, ardeilor, verzei și pînă toamna la recoltatul strugurilor; recent au recoltat spanac de pe 10 ha., au adunat ghindă furajeră umplînd cu vîrf două remorci totalizînd aproape 4 tone și jumătate, iar la sfîrșitul lunii aprilie au plantat puieți pe terenul ocolului silvic.

Volumul important de lucrări agricole, continuitatea și varietatea acestora, precum și seriozitatea și hărnicia cu care se lucrează exprimată printr-o eficiență economică ridicată constituie o autentică școală a muncii fapt care a și determinat o hotărîtă orientare a copiilor către profesiile pe care le-au cunoscut nemijlocit prin muncă în satul lor.

Dacă la această activitate productivă adăugăm și activitatea grupului vocal de fete din clasa a VI-a, a formației de dansuri populare din toate clasele ciclului gimnazial (cu 12 costume confecționate de elevi) și o altă formație de dansuri populare din ciclul primar, taraful de muzică populară și mențiunile primite la faza pe județ a celei de-a IV-a ediții a Festivalului Național „Cîntarea României" se poate întregi imaginea unei școli care pe bună dreptate se bucură de stimă și prețuire atît în județul Mehedinți cît și în paginile revistei noastre.

Școala se bucură în privința activității cultural-artistice de o tradiție de 65 de ani de cînd, învățătorul, astăzi octogenar — *Gheorghe N. Dumitrescu* — *Bistrița* a realizat cu cîntecele de pe aceste plaiuri prima revistă românească de folclor muzical intitulată „Izvorașul". Această tradiție este cu pricepere și dăruire valorificată în cadrul Festivalului național „Cîntarea României" de către elevii și cadrele didactice din Bistrița. Directorul școlii prof. *Petre Știoiu* se mîndrește, pe bună dreptate, că în centrul muncii educative se află cultivarea la elevi a spiritului gospodăresc, apreciind că elevul bun gospodar poate asimila toate celelalte virtuți etice ale omului nou.

*

Trei școli sătești care exprimă imagini semnificative ale transformărilor revoluționare a celor patru decenii ce le sărbătorim anul acesta, precum și de modul în care învățămîntul românesc s-a integrat și participă la marea epopee a construcției socialismului. Sînt trei școli cărora oricînd și din oricare alt județ al țării li se pot alătura cu forță exemplificatorie multe alte sute și mii de școli și colective didactice.

RODICA GÂRLEANU-COSTEA

Continua perfecționare — obligație profesională și îndatorire patriotică a fiecărui slujitor al școlii

Prof. ILIE CARAMAN
Liceul Industrial de Mecanică din Făurei — Brăila

OBIECTIVELE CONGRESULUI AL XII-LEA ȘI CONFERINȚEI NAȚIONALE ALE PARTIDULUI, cuvîntările tovarășului Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de la Mangalia, din august 1983 și de la Cluj-Napoca, cu prilejul deschiderii anului de învățămînt 1983—1984 ridică, în continuare, noi și tot mai complexe sarcini privind pregătirea superioară a forței de muncă pentru toate domeniile de activitate, în pas cu avîntul științei și tehnicii pe plan mondial, cu nevoile progresului României socialiste. Sigur, învățămîntul nu poate îndeplini cu cinste aceste nobile sarcini dacă nu dispune de un fond de cadre de înaltă calificare și de un devotament care să strălucească permanent în fața tuturor contingentelor de copii, de toate vîrstele.

Iată de ce ne exprimăm și noi, încă o dată, satisfacția față de inițiativa redacției „Revistei de pedagogie" pentru organizarea dezbaterii privitoare la „stimularea dorinței de perfecționare a cadrelor didactice", calea cea mai sigură și cea mai importantă în creșterea eficienței învățămîntului de toate gradele. Numai că *participarea restrînsă la dezbatere ar putea determina unii colegi, sau chiar organe de decizie, la înțelegerea că observațiile critice și propunerile făcute ar fi de natură subiectivă. Pentru prevenirea acestui aspect este necesar ca în numerele următoare ale revistei să-și spună mai mulți colaboratori opinia, să vină cu propuneri proprii, sau să susțină acele propuneri făcute care pot contribui la perfecționarea personalului didactic. Sugerăm redacției să întreprindă, în ultimă instanță, și o anchetă în rîndul colaboratorilor și a unor cercetători și cadre cu înaltă calificare, a căror părere ar avea greutate în adoptarea unor decizii, pe baza propunerilor făcute. Participarea în număr mai mare la dezbatere ar crea, în bună măsură, o stimulare în masă a personalului didactic pentru autoperfecționare.*

În continuare, ne vom referi la unele aspecte ridicate de prof. Mihail Oprescu, în „Revista de pedagogie" nr. 12 din 1983, apreciind că prin această intervenție redacția ne invită la sublinierea celor mai valoroase căi de stimulare a cadrelor didactice pentru perfecționare.

În primul rînd, apreciem că observațiile critice sînt în cea mai mare măsură realiste; impunîndu-se, firesc, noi măsuri de ridicare a pregătirii de specialitate și psihopedagogice a tuturor educatorilor. Cum? Prin *autoperfecționare și perfecționare, două concepte care se suplinesc întru continua ridicare a măiestriei didactice și creșterea eficienței activității instructiv-educative.* Apreciem și noi că balanța dintre acestea trebuie să precumpănească în favoarea *autoperfecționării.* Dar, care este limita dintre aceste două concepte? Greu de stabilit. Ele se suplinesc armonios, cum spuneam, dar pentru oarecare sistematizare încercăm, totuși, o delimitare a acțiunilor, fie și subiectivă.

Autoperfecționarea. Aceasta *cuprinde întreaga activitate de perfecționare pornită din interes, necontrolată și nedirijată de niște organisme anume, ci doar de propria noastră dorință, pasiune și convingere, verificate în ținută, comportament și mai cu seamă în devotament și rezultate, probate în funcție de obiectivele generale ale învățămîntului și de sarcinile concrete ale disciplinelor pe care le predăm. Apreciem, deci, convingerea și pasiunea ca elemente de bază care ne autoangajează la o muncă continuă, sistematică, dar plină de satisfacții.*

Sînt și acum, de pildă, cadre didactice care apreciază că „Revista de pedagogie" este prea teoretică, prea greoaie și din aceste motive nu o înțeleg. Desigur, din această categorie fac parte cei care citesc revista sporadic, întîmplător, cînd sînt obligați să întocmească referate la comisiile metodice și cercurile pedagogice, sau cei care citesc articolele, precum cele de genul „Impresii de călătorie", sau reportajele de la meciul

de fotbal al echipei favorite. Pentru a înțelege publicațiile cu caracter psihopedagogic (nu este numai părerea noastră, firește) este necesar studiul, cu creionul în mînă, zile și seri de-a rîndul, sintetizînd, selecționînd, apoi aplicînd și verificînd în propria ta muncă. Și mai departe, notînd sistematic, sau reținînd elementele pozitive pentru aprofundare și generalizare și eliminînd fără rezerve și fără teamă tot ce nu corespunde în atitudine, conținut, metode, procedee etc.

Însușirea celei mai valoroase experiențe ale activității cadrelor din școala ta sau a altora, prin intermediul publicațiilor județene și centrale, reprezintă o cale deosebit de importantă în actul autoperfecționării. Aceasta presupune însă urmărirea atentă și permanentă a tot ce se publică valoros.

Apreciem și noi că stimularea prin recompense morale, onorifice, ar contribui la sporirea interesului pentru autoperfecționare. Aceasta obligă, în primul rînd, conducerile unităților școlare la cunoaștere, stimulare, aprecieri realiste și diferențiate, iar forurile superioare să permanentizeze pe mai multe căi și în mai mult spațiu popularizarea celor mai valoroase rezultate în munca de perfecționare. Cele propuse de prof. M. Oprescu reprezintă o bază de plecare, demnă de luat în seamă.

Autoperfecționarea, fiind un proces permanent, sigur că trebuie să precumpănească în raportul perfecționare-autoperfecționare. Gradele didactice II și I fiind la cerere, reprezintă rezultatul autoperfecționării, sau se află la limita dintre autoperfecționare și perfecționare, întrucît cadrele didactice înscrise pentru obținerea acestora primesc ajutor și prin cursuri special organizate.

Perfecționarea cuprinde toate formele obligatorii, de la nivel de școală pînă la nivel central: comisiile educatoarelor și învățătorilor, catedrele de specialitate, comisiile diriginților, cercurile pedagogice, definitivatul, reciclarea.

În comisiile și catedrele metodice, în formele organizatorice actuale, să se promoveze cu mai mult curaj autoexigența și exigența de către conducerile de școli și șefii acestor comisii, pentru ca apoi toate cadrele didactice să procedeze la fel. Acum, unele își desfășoară activitățile lunar, altele trimestrial, iar altele deloc. În cadrul acestor activități *să se insiste pe valorificarea propriei experiențe, generalizarea ei, precum și aplicarea experienței pozitive a altor cadre și colective didactice.* Tot ce se poate face individual, sistematic și solid să nu mai ocupe timpul afectat acestor forme de activitate colectivă. *Ideea colecțiilor de lecții pe benzi și discuri este extrem de valoroasă și utilă.* Acolo unde nu-i posibil și chiar acolo unde este *să se introducă obligativitatea întocmirii anuarelor școlare* (editate sau dactilografiate), *în care să se publice cele mai valoroase lucrări personale și proiecte de tehnologie didactică.*

Despre organizarea și desfășurarea cercurilor pedagogice ne-am referit în articolul „Cercurile pedagogice între tradiție și inovație", din „Revista de pedagogie", nr. 9 din 1983, astfel că în prezentul articol ne vom referi numai la un singur aspect valabil și pentru comisiile metodice. În articolul din nr. 12, din 1983, prof. M. Oprescu, printre altele, menționează că „NU sîntem de acord ca la cercurile pedagogice să se țină în continuare lecții deschise" (...) întrucît „provoacă tracul și favorizează practica lecțiilor regizate". Nu sîntem nici noi pentru lecțiile regizate, mai ales că regizarea se poate face mai ușor pe bandă magnetică decît pe viu, ci *sîntem pentru lecții demonstrative cu scenarii bine puse la punct, în concordanță cu tehnologia didactică modernă.* În ce privește tracul, acesta ne însoțește toată viața, în orice moment, cînd avem răspundere și dorim, într-adevăr, să realizăm ceva bun. Există oare oameni cu pasiune și fără trac? Nu credem! Nepăsarea față de tine și lipsa de respect față de cei din jur, sigur, nu provoacă trac. Credem că *trebuie să luptăm împotriva regizării, formalismului și lipsei de răspundere din munca de perfecționare și să nu fie scoase lecțiile demonstrative, ca formă de bază în desfășurarea activității colective de perfecționare. Nu sîntem de acord nici cu reducerea lor. Să găsim și alte forme, da!*

Principala noastră formă de activitate este lecția. Ei trebuie să-i dăm cea mai mare atenție, sub aspectul conținutului științific și al metodelor și procedeelor, în primul rînd pe viu. Nici un aparat din lume, fie el ultraperfecționat, nu poate înlocui sufletul educatorului, căldura lui, mimica și gesturile lui, ținuta lui ca și a elevilor. Într-o lecție totul și toate educă, inclusiv pe asistenți. Cum să scoatem sau să reducem această formă de perfecționare? Inspecțiile de orice fel (definitivat, gradul II, gradul I) se fac pe viu, nu se ascultă benzi, ca să nu mai vorbim de procesul zilnic, intim, de predare-învățare. *De-a lungul carierei didactice mi-a fost dat să asist la lecții de o rară frumusețe, la învățători și profesori de diverse vîrste, adevărate modele ce mi-au rămas pentru toată viața în memorie.* Sîntem de acord, dar foarte mulți din păcate nu înțeleg, că în astfel de situații *să se analizeze lecția și nu omul*, din motive lesne de înțeles. Toate formele de perfecționare colective sînt consultative, și nu deliberative. Acest drept îl au numai organele de decizie. Are dreptate tov. Oprescu, numeroase greșeli, abțineri și refuzuri se fac tocmai datorită acestei practici necolegiale, nepermise.

Celelalte propuneri ale prof. M. Opescu privind *diversificarea perfecționării și măsurile de stimulare a cadrelor pentru perfecționare ni se par realiste și pot constitui o bază de*

discuții și apoi de decizii pentru organele în drept. Nu credem însă că pe plan central pot fi organizate reciclări strict individualizate, după preferințele și înclinațiile fiecăruia. Aceasta ține în primul rînd de domeniul autoperfecționării, ca ceva nelimitat. Oricît de pretențioși am fi, este necesar să judecăm și posibilitățile celor ce organizează astfel de cursuri.

Încheiem aceste opinii cu o convingere, mai cu seamă pentru colegii noștri mai tineri, *că totuși principala formă de perfecționare rezidă în dorința fiecăruia de autodepășire, prin studiu permanent, selectiv, fără a aștepta anii reciclării și fără a aștepta cine știe ce recompense. Ele vin de la sine, dacă se justifică. Nici o recompensă, de orice fel, nu poate întrece propria satisfacție, care-ți dă forță și avînt, cum spuneam la început.*

Dicționarul limbii române pentru elevi

LA EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ a apărut, de curînd, *Dicționarul limbii române pentru elevi (DREV)*, lucrare amplă, realizată de un colectiv de profesori din București, avîndu-i ca redactori responsabili pe binecunoscuții lexicografi Luiza și Mircea Seche, cercetători științifici principali la Institutul de Lingvistică, autori, printre altele, ai recentului *Dicționar de sinonime al limbii române*

Dicționarul impresionează, în primul rînd, prin originalitatea concepției, fiind singurul de acest fel din literatura română de specialitate și, după cîte știm, din literatura altor țări. Autorii au urmărit să contribuie eficient la „corecta asimilare de către elevi a cuvintelor, sensurilor și expresiilor «dificile» cu care aceștia operează în procesul intensiv de acumulare a cunoștințelor, într-o perioadă hotărîtoare pentru formarea lor ca vorbitori competenți ai limbii naționale". De aceea, au cercetat toate manualele aparținînd învățămîntului general de 10 ani și învățămîntului liceal din care au selectat cuvintele, sensurile și expresiile pe care le-au considerat dificile. În felul acesta, au fost lăsate deliberat de o parte cuvintele, sensurile și expresiile comune limbii române, cu cîteva neînsemnate excepții, generate de necesitatea clarificării unor sensuri speciale dezvoltate pe baza lor.

Acest punct de vedere a determinat o rezolvare originală a definițiilor, cea mai spinoasă problemă a oricărui dicționar. Ținînd seama de faptul că *DREV* se adresează elevilor din cicluri diferite de învățămînt, deci unui public neomogen în ceea ce privește nivelul cunoștințelor, autorii „s-au străduit ca definițiile să îmbrace formulări cît mai larg accesibile, care să poată fi însușite cu ușurință de beneficiarii lucrării. Ei au urmărit, în egală măsură, exemplaritatea științifică a explicațiilor și accesibilitatea acestora. În consecință, cele mai multe explicații sînt perifrastice și numai un număr redus de cuvinte au fost definite prin corespondențe sinonimice, în mod deosebit în cazul cuvintelor, sensurilor și expresiilor cu circulație restrînsă pentru care, în limba română, există sinonime cu circulație largă, generală.

Funcționalitatea dicționarului este asigurată în mod deosebit prin cele trei soluții la care s-a apelat în definirea cuvintelor, sensurilor și expresiilor inventariate:

— în *primul rînd*, sînt prezentate *numai acele sensuri* pe care autorii le-au considerat mai dificile *și nu toate sensurile speciale* pe care cuvintele reținute în dicționar le pot avea în limba română;

— în *al doilea rînd*, cele mai multe definiții sînt mai detaliate decît acelea întîlnite în dicționarele explicative cu caracter general deoarece elevii au nevoie de cît mai multe elemente definitorii ale obiectelor, fenomenelor, acțiunilor etc. cu care, adesea, vin pentru întîia oară în contact;

— în *al treilea rînd*, s-a avut în vedere să se asigure la fiecare definiție *în parte accesibilitatea* acesteia diferențiat, în funcție de anii de studiu și de ciclurile de învățămînt. În situația termenilor întîlniți în manuale aparținînd unor clase diferite, definiția este structurată, de regulă, pe două niveluri. Mai întîi, se apelează la perifraze explicative cuprinzătoare, care sînt mai generale și mai explicite; după aceea, nivelul explicațiilor devine mai analitic și mai special, întrucît se adresează elevilor din clasele mai mari.

Vom explica cele de mai sus prin cîteva *termeni: substantivul algoritm* are următoarele definiții: 1) Ansamblu de reguli și de operatori pentru efectuarea unui sistem de operații într-o ordine dată, în vederea rezolvării unei probleme de un anumit tip. 2) Succesiune determinată de prescripții precise avînd ca obiectiv rezolvarea problemelor dintr-o anumită clasă, după un număr finit de faze. *Algoritmul lui Euclid*, procedeu prin care se determină cel mai mare divizor comun a două numere întregi sau a două polinoame cu coeficienți într-un corp. Același cuvînt este explicat astfel în *DEX:* Ansamblu de simboluri folosite în matematică și în logică, permițînd găsirea în mod mecanic (prin calcul) a unor rezultate, iar în *Dicționarul de neologisme (DN)*, ediția a treia: ansamblu de reguli și de operatori pentru efectuarea unui sistem de operații într-o ordine dată în vederea rezolvării unor probleme de un anumit tip.

Trebuie subliniată, de asemenea, grija pe care autorii au acordat-o reflectării, în paginile dicționarului, a ponderii feluritelor discipline *și grupuri de discipline* în planul de învățămînt, oprindu-se cu precădere asupra neologismelor cu conținut științific, tehnologic și tehnic, ca și asupra termenilor livrești, populari, regionali, arhaici și cu valoare figurată întîlniți în manualele de limba și literatura română. Puțin reprezentate sînt muzica, desenul și, mai ales, educația fizică, deoarece fie că nu se studiază decît într-un număr redus de ani de școală, fie că nu au manuale școlare (educația fizică).

Dicționarul limbii române pentru elevi — lucrare cu evident caracter normativ, căci oferă „indicații sistematice privitoare la scrierea și pronunțarea cuvintelor înregistrate, la formele gramaticale de bază, la circulația termenilor în timp și în spațiu, la proprietatea lor, la valoarea lor stilistică etc." — este nu numai un excelent instrument de lucru pentru elevi și pentru cadrele didactice, ci și un remarcabil act de cultură pentru care colectivul de autori, redactorii responsabili și Editura Didactică și Pedagogică merită sincere felicitări.

Este necesar ca autorii și editura amintită să urmărească pentru manualele școlare, astfel încît modificările operate în acestea să-și afle reflectarea corespunzătoare în viitoarele reeditări ale acestui dicționar.

Prof. VASILE TEODORESCU

Întîlnirea de lucru și schimbul rodnic de experiență de la Varna

LA ÎNCEPUTUL LUNII IUNIE (între 4 și 8 iunie a.c.) frumosul oraș Varna din R.P. Bulgaria a fost locul de întîlnire a redactorilor șefi din presa pedagogică din unele țări socialiste. Am participat la consfătuirea de lucru și schimbul de experiență alături de alți reprezentanți ai unor publicații pedagogice din țara gazdă, R.S. Cehoslovacă, R. Cuba, R.D. Germană, R.P. Polonă, R.P. Ungară, Uniunea Sovietică. Consfătuirea a avut un accentuat caracter de lucru și schimb de experiență, de punere în valoare a unor modalități de lucru eficiente, de întărirea legăturilor dintre revistele pedagogice prezente la întîlnire.

Consfătuirea și-a axat lucrările pe două probleme: a) Experiența revistelor pedagogice în sprijinul acordat personalului didactic pentru desfășurarea activității de educație moral-politică în rîndul tineretului școlar.

b) Căi și forme de întărire a legăturii și a schimbului de informații între publicațiile pedagogice.

Abordînd prima dintre probleme, reprezentanții publicațiilor prezente s-au informat reciproc asupra măsurilor și acțiunilor întreprinse în vederea sprijinirii cu eficiență a personalului didactic în călirea moral-politică a tineretului școlar în toți anii de studiu. Din referatele prezentate și luările de cuvînt în cadrul discuțiilor a rezultat cu pregnanță ideea că actuala etapă a construcției din fiecare țară socialistă pune pe prim plan angajarea plenară a oamenilor muncii, a tineretului în special, în actul conștient de crearea de bunuri materiale și spirituale, de ridicare pe o treaptă calitativ superioară a activității desfășurate de fiecare la locul său de muncă.

Creșterea rolului factorului subiectiv în construcția socialistă relevă importanța pe care o deține școala în cristalizarea și formarea acelor trăsături distincte de caracter, a acelor calități moral-volitive ce conturează profilul spiritual al omului înaintat al societății socialiste, permanent preocupat să participe la creșterea valorilor materiale și spirituale ale societății, conștient că de progresul și înflorirea patriei socialiste depind bunăstarea și împlinirea propriilor sale năzuințe. În școală — s-a subliniat în cadrul luărilor de cuvînt — se formează și se dăltuiesc personalități și caractere integre, tineri devotați patriei, poporului și partidului.

În informarea prezentată și în discuțiile purtate am subliniat deosebita atenție pe care o acordă partidul și statul nostru, secretarul general al partidului și președintele țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu, educației moral-politice a tineretului. Școala noastră dispune de mai bine de un deceniu, de un document de bază elaborat de partidul nostru: „Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste". Problemele actuale ale activității politico-educative, ale profilului moral al omului nou au fost discutate pe larg în vara anului trecut, în Consfătuirea de la Mangalia, cînd tovarășul Nicolae Ceaușescu, dezbătînd cu profunzime conceptul de spirit revoluționar, a jalonat direcțiile de formare a omului nou în prezent și în perspectiva anilor viitori. În cuvîntarea ținută, secretarul general al partidului a subliniat: „Să punem cu putere în evidență superioritatea orînduirii noastre, a faptelor, a realităților materiale și spirituale, să înarmăm întregul popor cu concepția nouă despre viață, despre comportarea în muncă, în societate, cu o concepție revoluționară în activitatea de ridicare a patriei noastre pe o nouă treaptă superioară de dezvoltare."

Discuțiile la cea de-a doua problemă au relevat ideea lărgirii și întăririi modalităților de strîngere a legăturilor și de informare între publicații, pe bază de reciprocitate. În acest sens s-au făcut propuneri de a se publica mai multe recenzii ale revistelor pedagogice, ale unor lucrări pedagogice de bază apărute în țările socialiste, să se prezinte, în mod periodic, figuri de pedagogi cu prilejul aniversărilor jubiliare, de a releva preocupările majore în perfecționarea învățămîntului din fiecare țară socialistă.

Întîlnirea de la Varna mi-a oferit fericita ocazie de a lua cunoștință nemijlocită cu unele din marile înfăptuiri ale școlii bulgare. Vizitele la cîteva unități de învățămînt și centre de educație m-au pus pe mine și pe colegii mei în fața unor realități ce demonstrează saltul serios pe care l-a făcut școala bulgară socialistă în cei 40 de ani de la eliberare. Clădirile de școală impunătoare, sălile de clasă și laboratoarele înzestrate cu material modern, tehnologia de lucru avansată utilizată în procesul de predare-învățare, minunatele baze și locuri de odihnă și petrecere utilă și plăcută a timpului liber de către elevi, minunații profesori ce-și dăruiesc cu competență talentul și măiestria pedagogică fețele vesele și îmbujorate ale miilor de copii și tineri, întreaga atmosferă de învățătură, muncă, cîntec și voie bună constituie, la un loc, argumentele concludente de ceea ce reprezintă învățămîntul socialist destinat să slujească înfloririi personalității umane, dezvoltării pe noi trepte ale construcției unei vieți cu adevărat noi.

M-am aflat în țara prietenă și frățească în zilele de început ale unei veri ce se anunță bogată nu numai în grîne, fructe, produse industriale, ci și în profunde semnificații spirituale. Pregătindu-se să încheie un nou an școlar, ce se anunță plin de roadele învățăturii susținute, încununate de mari succese — cel de-al 40-lea an al marilor împliniri economice, sociale, spirituale —, zecile de mii de profesori și milioane de tineri școlari pregăteau patriei și poporului bulgar daruri fără preț: pregătire exemplară pentru viață, dăruire, devotament.

ANTON VASILESCU

Amplă manifestare științifică dedicată actului istoric de la 23 August și Congresului al XIII-lea al P.C.R.

ORGANIZAT *de Inspectoratul Școlar al Județului Caraș-Severin, Cabinetul Județean pentru Activitatea Ideologică și Politico-Educativă, Comisia Județeană a Sindicatelor din Învățământ, Știință și Cultură, de Casa Personalului Didactic, în zilele de 27—28 mai 1984 a avut loc la Caransebeș Simpozionul intitulat „Județul Caraș-Severin în anul istoric al celei de-a 40-a aniversări a revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă și al celui de-al XIII-lea Congres al partidului.*

Simpozionul, desfășurat în plen și pe secțiuni, a marcat prin comunicările prezentate, precum și prin dezbateri, importanța actului istoric de la 23 August în istoria contemporană a poporului român, rolul excepțional pentru independența și suveranitatea patriei, precum și semnificația economică, politico-ideologică a apropiatului Congres al XIII-lea al P.C.R. Au susținut comunicări în plenul simpozionului cadre didactice din centrele universitare București, Cluj-Napoca și Reșița: prof. univ. dr. Gh. P. Apostol, prof. univ. dr. Gh. I. Ioniță, prof. univ dr. Pompiliu Teodor, prof. univ. dr. Gheorghe Crețoiu, conf. univ. dr. T. Cioată. Lucrările și dezbaterile din plen au fost urmate de cele din secțiuni (științe sociale, geografie economică), în care au fost susținute peste 80 de comunicări de către cadre didactice, cercetători din centrele universitare amintite, precum și de profesorii care predau științele sociale în județul Caraș-Severin.

Un loc important în cadrul simpozionului l-au avut lucrările care au subliniat rolul dinamizator și conducător al P.C.R. în actul istoric de la 23 August, imprimînd un curs revoluționar desfășurării vieții politice a țării. Un grup de comunicări a marcat ascendența economică și culturală a județului Caraș-Severin pe coordonatele socialismului, cu precădere după cel de-al IX-lea Congres al partidului, realizările deosebite ale oamenilor muncii de pe aceste meleaguri în domeniul industriei și agriculturii, în accentuarea laturilor calitative ale dezvoltării economice.

Cum era și firesc, în evantaiul lucrărilor simpozionului, un loc bine conturat l-au ocupat dezbaterile pe problemele educației revoluționare a elevilor. A fost subliniată cu acest prilej concepția revoluționară a Partidului Comunist Român, a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului cu privire la creșterea rolului învățămîntului ca factor al dezvoltării economico-sociale a țării, în formarea conștiinței socialiste și a trăsăturilor sale de bază, contribuția științelor sociale la formarea omului nou devotat patriei și partidului. Simpozionul s-a caracterizat prin nivelul elevat al lucrărilor prezentate, prin ținuta teoretică a dezbaterilor, prin implicațiile lor practice, devenind preocuparea constantă a cadrelor didactice din județul Caraș-Severin pentru propria lor pregătire profesională și ideologică.

Dr. FL. DRUȚĂ

Pregătirea forței de muncă în viziune interdisciplinară

LA MIJLOCUL LUNII MAI a.c. Liceul Industrial din Vatra Dornei a găzduit, din inițiativa Inspectoratului Școlar Județean Suceava și a Casei Personalului Didactic, o acțiune de larg interes în domeniul învățămîntului intitulată „Preocupări și rezultate pe linia predării și învățării interdisciplinare la obiectele fundamentale și în instruirea tehnico-practică".

Înscriindu-se pe linia unor preocupări constante, de dată mai veche a forurilor de învățămînt locale, această manifestare s-a concretizat într-un schimb de experiență cu directorii de licee din județ, cuprinzînd vizite la clasă, discutarea lecțiilor urmărite, precum și organizarea unei mese rotunde pe tema predării interdisciplinare în liceu.

Liceul-gazdă a oferit participanților lecții grupate pe profilele disciplinelor de bază concepute și realizate în spiritul acestei moderne abordări. În cadrul mesei rotunde s-au realizat și dezbătut stadiul predării interdisciplinare la orele de curs, metodologia legată de o astfel de viziune asupra actului de predare-învățare, rezultatele obținute, precum și obstacolele și greutățile întîmpinate în realizarea efectivă a deziderateloor interdisciplinarității.

În luările de cuvînt s-a arătat că ideea interdisciplinarității s-a impus în cercetarea științifică contemporană drept o metodă de investigare convergentă, din unghiuri diferite, a realității, compatibilă cu complexitatea fenomenelor studiate. Ea presupune — în domeniile care au reușit să-și precizeze unități și structuri fundamentale — saltul spre sinteze integrative, obținute cu mijloace specifice, sinteze ce permit apoi construirea unor modele operaționale interdisciplinar. Acestea fac posibilă trecerea de la studiul aspectelor substantialiste, factuale, la cel al aspectelor relaționale, structurale, sistemice.

În știință, ca și în tehnică, abordarea interdisciplinară a fost deja bine motivată. Această componentă a dezvoltării cunoașterii științifice și tehnice este însă puternic resimțită și în procesul de învățămînt. Aici metodologia interdisciplinarității se dovedește a fi cea mai adecvată pentru a stăpîni un material faptic imens, în continuă multiplicare, oferit de științe, în corelație cu posibilitatea însușirii lui efective de către elevi. Ea înlesnește formarea unor concepte, idei-cheie, probleme integrate care sînt apoi operaționale în mai multe domenii, precum și practicarea unor tehnici de observare și experimentare utilizabile la mai multe obiecte de studiu.

Discuțiile purtate au scos în evidență faptul că predarea interdisciplinară, abordînd cunoașterea nu numai ca produs, dar și ca proces, sporește valențele formative ale actului învățării, dovedindu-se o modalitate eficientă de înțelegere și însușire a cunoștințelor.

Numeroase cadre didactice prezente la schimbul de experiență au atras atenția asupra importanței conștientizării esenței fenomenului interdisciplinarității, subliniind că aceasta nu trebuie să fie înțeleasă ca o simplă alăturare a cunoștințelor, ci ca o construcție cu o logică interioară proprie, în care obiectul studiat apare în unitatea și integralitatea sa specifică.

Participanții la masa rotundă au împărtășit apoi din preocupările lor concrete legate de această nouă viziune asupra procesului instructiv-educativ. Astfel, la unele licee din județ au fost constituite comisii (catedre) interdisciplinare, formate din cei mai buni și cu experiență profesori de filozofie, chimie, fizică, matematică, biologie, în cadrul cărora s-au elaborat modele și proiecte de tehnologie didactică la unele discipline. Conducerile școlilor au solicitat cadrelor didactice studierea temeinică a programelor de învățămînt, a manualelor școlare, în vederea folosirii tuturor elementelor posibile privind predarea interdisciplinară. S-a accentuat totodată asupra studiului individual al fiecărui cadru didactic, pe baza unei bibliografii orientate în acest sens. S-au susținut lecții deschise, interasistențe, cu subiecte ca: „Mișcarea — modul fundamental de existență a materiei" „Legea periodicității elementelor — confirmare a trecerii de la acumulări cantitative la transformări calitative", „Sisteme și structuri biologice" ș.a., obținîndu-se o serie de îmbunătățiri evidente în procesul de predare-învățare a elevilor.

Pentru a putea coopera, pentru a putea face un transfer de interpretare și de metodă dintr-un domeniu în altul, este nevoie în continuare de a comunica idei, metode, procedee de investigație. În acest sens, cei prezenți la schimbul de experiență au propus restructurarea organizării și funcționării cabinetelor și laboratoarelor de specialitate într-o formulă și potrivit unei concepții noi, în scopul realizării predării interdisciplinare. Același lucru se impune și în legătură cu funcționarea comisiilor pe discipline de învățămînt, care sînt solicitate să-și lărgească aria de preocupări, deci și metodele de perfecționare a pregătirii cadrelor didactice.

S-au făcut de asemenea sugestii vizînd îmbunătățirea programelor școlare, a manualelor, corelarea lor în direcția facilitării predării-învățării interdisciplinare, precum și continuarea publicării unor lecții model — proiecte de tehnologie didactică modernă în revistele de specialitate.

Ministerul Educației și Învățămîntului a fost solicitat să publice materiale cu concluziile și indicațiile metodice reieșite din dezbaterile și schimburile de experiență ce au avut loc pînă acum pe tema predării interdisciplinare. A fost exprimat de asemenea dezideratul ca viitoarele cadre didactice să beneficieze încă de pe băncile facultății de o pregătire adecvată cerințelor noii viziuni asupra predării-învățării în școală.

Participanții la dezbatere au relevat faptul că pregătirea forței de muncă în viziune interdisciplinară se constituie într-o măsură ce asigură educarea și formarea elevilor în concordanță cu exigențele cunoașterii științifice actuale, cu marile solicitări de energie creatoare teoretică și practică cerute de modernizarea învățămîntului românesc, de progresul societății noastre socialiste.

ALEXANDRINA PÂRVU

Schimb de experiență cu profunde implicații în actul educativ

INIȚIAT *de Ministerul Educației și Învățămîntului, cu sprijinul Comitetului Județean al P.C.R. Cluj-Napoca, al Inspectoratului Școlar Județean, și al celorlalți factori locali implicați în procesul de formare a noii personalități umane — omul plenar dezvoltat, — consacrat marilor evenimente pe care toți oamenii muncii, indiferent de naționalitate, le întîmpină cu fapte pe măsura epocii pe care o trăim — cea de-a 40-a aniversare a revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă și a celui de-al XIII-lea Congres al P.C.R. —, recentul schimb de experiență desfășurat în județul Cluj-Napoca a avut ca temă „Educația patriotică, revoluționară, a preșcolarilor și elevilor" — principiu de bază al educației socialiste.*

Au participat educatoare, învățători, profesori din învățămîntul gimnazial și liceal, comandanți instructori de detașamente și unități, directori și directori adjuncți cu probleme educative, reprezentanți ai organelor locale de partid și de stat.

Concepute și desfășurate în lumina tezelor și orientărilor documentelor Congresului al XII-lea al partidului, ale Plenarei lărgite din 1—2 iunie 1982, Consfătuirii de la Mangalia, a Cuvîntării secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, rostită la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca, cu prilejul deschiderii anului de învățămînt 1983/1984 și cu alte prilejuri, privind rolul deosebit de important al învățămîntului în educarea și formarea omului nou cu o înaintată conștiință patriotică, revoluționară, constructor al societății socialiste, *opiniile, dez-*

baterile care au avut loc au relevat un larg orizont spiritual, ştiinţific şi politico-ideologic al cadrelor didactice, adeziunea şi angajarea deplină la rezolvarea problemelor existenţiale ale „Cetăţii", în calitate de „făuritori de progres".

Centrate în jurul scopului — constituirea unui *sistem* educativ la nivelul unităţilor de învăţămînt, pornind de la dezbaterea unor concepte-cheie — din vasta problematică abordată — patrie, patriotism, internaţionalism, în lumina fundamentării ştiinţifice ale acestora de către secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, dezbaterile au oferit un complex de argumente teoretice, un „arsenal" de metode de lucru şi organizaţionale, care printr-o permanentă înnoire şi aplicare creatoare, în funcţie de nivelul şi particularităţile de vîrstă ale elevilor, de specificul colectivelor de elevi din fiecare unitate şcolară, asigură o calitate superioară, o eficienţă sporită şi un profund mesaj educativ acţiunilor întreprinse.

Abordate într-o viziune sistemică, unitară, s-au delimitat, totodată, coordonatele activităţii directorului cu probleme educative, rolul şi locul orelor de dirigenţie în sistemul muncii educative, al informărilor politice, cercurilor de dezbateri politico-ideologice, specificul activităţilor organizaţiilor de copii şi tineret, ale activităţilor extraşcolare.

S-a subliniat pregnant imensul potenţial educativ-formativ al disciplinelor de învăţămînt, îndeosebi al limbii şi literaturii române, istoriei, geografiei, cunoştinţelor social-politice, economiei politice, filozofiei etc., precum şi necesitatea şi posibilitatea desfăşurării actului de predare-învăţare în maniera interdisciplinară, prospectivă.

A reieşit că de o deosebită importanţă teoretică şi practică că este studierea de către elevi a operei secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, inestimabil tezaur de teze şi învăţăminte pentru formarea personalităţii acestora — necesitatea integrării organice a documentelor de partid în lecţie, pentru înţelegerea sensului şi semnificaţiilor fenomenelor social-politice, a realităţii vieţii sociale. S-a evidenţiat, în acest sens, „zestrea" didactică deosebit de bogată, validată de practica şcolară, de-a lungul anilor, în multe unităţi de învăţămînt ale judeţului.

S-au relevat preocupările permanente ale cadrelor didactice pentru continua perfecţionare, lărgirea orizontului de cunoştinţe profesionale, psihopedagogice şi politice, ancorarea permanentă a lecţiilor, activităţilor întreprinse, în realităţile social-economice ale judeţului, ale ţării, înţelegerea complexelor probleme cu care se confruntă omenirea, confirmîndu-se astfel înalta misiune încredinţată de societate dascălilor.

Iată, de pildă, numai cîteva din paleta deosebit de bogată a problemelor dezbătute: „Dezvoltarea dragostei de patrie prin conţinutul cîntecului şi poeziei patriotice"; „Spiritul colectivist de întrajutorare — element de bază în formarea unor componente ale patriotismului socialist"; „Sentimentul apartenenţei la poporul român prin dezvoltarea dragostei faţă de familie, de locul natal".; „Valenţele educative ale textului literar şi valorificarea lor în formarea conştiinţei moral-politice a elevilor; „Particularităţi ale lecţiilor de citire cu conţinut istoric şi contribuţia lor la educarea patriotică, revoluţionară, a elevilor", „Valenţele formativ-educative ale vizitelor şi excursiilor şcolare", „Informarea politică şi cercurile de dezbateri politico-ideologice, mijloace de educaţie patriotică şi moral-civică a elevilor" etc.

Dezbaterile au relevat necesitatea selectării după criterii valorice a acţiunilor întreprinse, încît fiecare să contribuie la formarea unor deprinderi, atitudini şi a unui comportament de viaţă comunist, totul într-o optică integralist-dialectică, prin luarea în considerare atît a planului cognitiv, cît şi a celui atitudinal, acţional, a dialecticii „a şti", „a înţelege", a „explica" — criteriul de bază fiind cel al finalităţii acţiunilor întreprinse, înţelegerea necesităţii şi comandamentelor superioare ale istoriei de către elevi, participarea plenară la transpunerea în viaţă a acestora.

Abordarea tuturor problemelor a avut ca punct de referinţă tabloul dinamic al lumii contemporane, gama variată a problemelor social-economice, specifică noii etape istorice pe care o parcurge ţara noastră, găsirea unor soluţii optime, realiste şi operative fiecărei probleme.

O acţiune „populată" de idei, iniţiative, de o înaltă încărcătură de sensuri şi semnificaţii, cu un permanent apel la creativitate, sub „cupola" — o nouă calitate a procesului instructiv-educativ.

FLORICA POPESCU

Zilele şcolii băcăuane

În CADRUL manifestărilor dedicate celei de-a 40 aniversări a revoluţiei de eliberare socială şi naţională, antifascistă şi antiimperialistă şi întîmpinarea celui de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român, se înscriu şi activităţile metodice, ştiinţifice şi cultural-artistice, „Zilele şcolii băcăuane", organizate de Inspectoratul Şcolar al Judeţului Bacău, Comisia Judeţeană a Sindicatelor din învăţămînt şi Casa Personalului Didactic, în perioada 13 mai - 3 iunie 1984. Acţiunile organizate în cadrul „Zilele şcolii băcăuane" sînt o finalizare, la nivel judeţean, a tuturor activităţilor de perfecţionare, de cercetare, desfăşurate în catedre, cercuri pedagogice, centre metodice şi alte structuri organizatorice existente pe teritoriul judeţului. De asemenea, acestea

se înscriu în amplul program inițiat de Ministerul Educației și Învățământului și Uniunea Sindicatelor din Învățământ, Știință și Cultură, „Creativitate și eficiență în învățământ — Educația științifică și tehnologică a elevilor și studenților".

Săptămîna 13—20 mai 1984, numită și „Săptămîna porților deschise", situată la începutul perioadei, a constituit o importantă acțiune de orientare școlară și profesională, intrată în tradiție în județ, avînd ca scop cunoașterea nemijlocită de către elevi și părinți a condițiilor specifice fiecărui liceu din rețeaua școlară județeană.

Cadrele didactice din aceste unități școlare au oferit vizitatorilor explicații legate de profilul și meseriile pentru care se vor pregăti elevii în viitorii ani, baza didactico-materială, cabinetele, laboratoarele, atelierele de specialitate, condițiile concrete de realizare a integrării învățămîntului cu practica productivă și socială, potrivit necesităților dezvoltării economice pe plan județean și național.

Acțiunea a stimulat activitatea de orientare școlară și profesională realizată în școli cu elevii de la clasele a VIII-a și a X-a.

În această perioadă au avut loc activități de informare în specialitate, organizate cu sprijinul centrelor universitare Iași, București și sesiuni de comunicări științifice, structurate pe grupe de centre metodice. Consemnăm, astfel, prezența la aceste manifestări a unui număr de peste 20 cadre din învățămîntul superior din centrele amintite, care după expunerile făcute, au purtat un viu și fructuos dialog cu slujitorii școlii din județul nostru privind diversele probleme cu care se confruntă învățămîntul actual, la toate nivelurile sale: preșcolar, primar, gimnazial, liceal și superior, în dorința de a găsi puncte unitare de vedere pentru soluționarea acestora.

Învățători, educatoare, profesori antrenați în activitatea de cercetare științifică, au susținut un număr de peste 450 lucrări în cadrul sesiunilor organizate cu acest prilej.

● Sesiunea de comunicări și referate metodico-științifice cu tema: „Educarea elevilor în spiritul umanismului socialist-revoluționar", ale cărei lucrări s-au desfășurat la Școala Nr. 11 din Bacău, sediu Centrului metodic nr. 2. Cu acest prilej expunerea făcută de prof. dr. doc. Constantin Ciopraga de la Universitatea din Iași, precum și lucrările prezentate de peste 50 educatoare, învățători și profesori au reactualizat îndatorirea patriotică a tuturor cadrelor didactice care, după cum a afirmat tovarășul secretar general al P.C.R., Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea la Congresul educației și învățămîntului, au datoria „de a forma și modela omul nou al societății noastre, de a pregăti tînăra generație de constructori ai socialismului și comunismului în România, viitorul patriei noastre";

● Schimbul de experiență cu tema: „Căi și modalități de cultivare, la elevi, a interesului pentru studierea limbii și literaturii române", care s-a desfășurat la Liceul Pedagogic din Bacău cu participarea profesorilor de la licecle pedagogice din Odorheiu Secuiesc și Suceava.

● Sesiunea de comunicări și referate metodico-științifice cu tema: „Sporirea creativității și eficienței în învățămînt", desfășurată la Școala Nr. 16 din Bacău, precum și alte manifestări de acest fel la Liceul Industrial Nr. 1, Școala Nr. 10 din Bacău, la unități școlare din municipiul Gheorghe Gheorghiu-Dej, orașele Moinești și Comănești și în comune.

Sesiunile elevilor nu au lipsit din cadrul larg al acestor manifestări. Amintim, astfel, din acțiunile respective simpozionul organizat la Liceul de Matematică-Fizică „George Bacovia" din Bacău și sesiunea județeană de referate și comunicări științifice „Zbor tineresc sub flamuri tricolore" (ediția a IV-a) cu îndrumarea directă a Comitetului Județean U.T.C.

Din expozițiile amenajate în acest cadru consemnăm: expoziția filatelică organizată cu participare județeană, la Școala Nr. 19 din Bacău, „România — plai mioritic"; expoziția cu lucrări de artă plastică realizate de cadre didactice din județ amenajată la Galeriile de artă ale fondului plastic din Bacău; expoziția cu lucrări de artă plastică realizate de elevii claselor I—VIII, din cadrul concursului „Soarele copilăriei" (ediția a IV-a).

Prof. MIRCEA RĂDUCANU

(Urmare din pag. 21)

Predarea filozofiei în liceu

de abordare și de construcție a activității concrete a cadrului didactic. Altfel spus, metodica trebuie să ajungă să ofere temeiuri pentru inițiativa și creativitatea profesorului în funcție de condițiile concrete ale predării și învățării. Este ceea ce ne oferă metodica predării filozofiei la care ne referim și în aceasta îi găsim un merit de neconstatat.

Desigur că este dificil de stimulat inventivitatea și creativitatea metodică, accentul fiind pus pe gîndire, imaginație și concepție. „Metodica predării filozofiei" ne oferă și un instrumentar de lucru, în formulări noi și utile pentru profesor. Este vorba, mai întîi, de formularea obiectivelor specifice filosofiei ca obiect de învățămînt. O veritabilă taxonomie a obiectivelor este atent fundamentată și construită, incluzînd atît obiective globale și medii, cît și obiective direct testabile asociate cu tehnici corespunzătoare de evaluare. Profesorul poate oricînd să opereze cu taxonomia propusă pentru a elabora demersul general de predare a filozofiei și în scopul conceperii fiecărei lecții. Accentul este pus pe instrumentele de lucru și pe modul de gîndire din care profesorul derivă creativ și tehnic căile concrete de acțiune. În acest sens, este de remarcat și capitolul despre „problemă și problematizare în studiul filozofiei" (p. 49—67). Este departe de structura acestui capitol limitarea la formulările cunoscute despre problematizare ca metodă de învățămînt. Din contră, ni se demonstrează ce este o problemă într-adevăr filozofică și ce distincție există între predarea-învățarea problematizată și cea problematizantă, întrucît „problematizarea trebuie să devină o practică obișnuită și, mai mult, un stil de lucru în orele de filozofie" (p. 65). Din planul concepției metodice ni se oferă derivări practice pe care nu ne abținem să le caracterizăm ca fiind elevate conceptual și armonioase aplicativ. Demonstrația devine și mai convingătoare în partea a doua a lucrării unde sînt aplicate conceptele din partea întîi în analiza temelor cuprinse în programa școlară de filozofie. Rînd pe rînd constatăm cum se aplică demersul metodic în construirea lecțiilor sau sistemelor de lecții în așa fel încît să se finalizeze în performanțe superioare ale elevilor în învățare. Astfel ni se precizează că „firul călăuzitor al demersului metodic va fi intenția de a regîndi unele aspecte concrete ale muncii didactice în spiritul comandamentelor politice ridicate în fața învățămîntului de științe sociale de către conducerea superioară de partid și în concordanță cu efortul general de a asigura caracter științific acțiunilor educative" (p. 89).

În mod normal, metodica se adresează profesorului și este firesc ca acesta să fie figura în jurul căreia se centrează orice îndrumare. Și totuși, nu putem să nu ne întrebăm asupra măsurii în care elevul ar fi de prezentat în ipostaza angajării în relații didactice de comunicare sau sociale și mai ales în activitatea de învățare. În ultimă instanță profesorul dirijează un proces de învățare pe care trebuie să-l cunoască. Ar fi fost de dorit ca în metodică să fie inclus și un capitol despre specificul învățării filozofice, chiar dacă numeroase constatări sînt răspîndite în capitolele existente. Oricum, ne aflăm în prezența unei metodici valoroase ca structură ideatică și valabilitate practică, profund originală.

MEDALION

PERSONALITATE MARCANTĂ A PEDAGOGIEI ROMÂNEȘTI CONTEMPORANE

Dr. G.VĂIDEANU, profesor de pedagogie la Universitatea din Iași, membru corespondent al Academiei de Științe Sociale și Politice, consultant permanent al UNESCO și secretar general al Asociației Internaționale a Educatorilor pentru Pacea Lumii (IAEWP), a împlinit vîrsta de 60 ani, însumînd o bogată și valoroasă activitate științifică și didactică. Profesorul George Văideanu s-a născut la 26 iulie 1924, în comuna Podu-Iloaiei, din județul Iași; a urmat cursurile Liceului Militar din Iași și cele superioare la Facultatea de Litere și Filosofie a Universității ieșene, obținînd doctoratul în pedagogie în 1967. Profesor și director al Liceului Pedagogic „V. Lupu" din Iași, profesor și director al Institutului de perfecționare a cadrelor didactice din același oraș (1955), profesor la Catedra de pedagogie a Universității ieșene, prorector al Institutului Pedagogic de 3 ani și apoi, prorector al Universității din Iași (1965—1966), vicepreședinte al Consiliului Național al Organizației Pionierilor (1966), profesorul George Văideanu a colaborat intens la formarea unor numeroase cadre didactice ale învățămîntului nostru. Între anii 1967—1973 a funcționat ca director al Institutului de Cercetări Pedagogice din București, iar în perioada 1973—1980 a condus Secția de structuri și conținuturi ale educației din cadrul Secretariatului UNESCO, din Paris, fiind primul pedagog român solicitat ca specialist internațional de către această prestigioasă organizație cultural-pedagogică mondială. Ulterior revine la Catedra de pedagogie a Universității din Iași, unde își continuă valoroasa activitate didactică și științifică.

De-a lungul anilor de profesorat și în cadrul misiunilor avute, profesorul George Văideanu a realizat o variată și prețioasă operă științifică pedagogică, înregistrînd peste 100 de lucrări, dintre care mai mult de 25 de studii au apărut în străinătate. Astfel, în cuprinzătoarea arie a pedagogiei științifice contemporane, profesorul G. Văideanu a adus o valoroasă contribuție în mai multe domenii, din care menționăm, cu titlu ilustrativ, următoarele lucrări:

În domeniul pedagogiei generale a publicat: Educația intelectuală (în colab.), 1971; Educația estetică (în colab.), 1962; Cultura estetică școlară (1967); Curs de pedagogie (coordonator), 1982; Programmes d'études et éducation permanente (în colab.), Paris, 1979, tradusă în spaniolă în 1980 și în engleză în 1981; L'évolution des contenus de l'éducation au cours des deux prochaines décennies, Paris, 1983 ș.a.

În domeniul didacticii și metodicii, citățm: Procesul didactic ca tehnologie și ca artă(1972); The IEA Six subjects: An empirical Study of Education in 21 Countries (în colab.) 1973; Die Problematik der modernen Welt, das Curriculum und die ständige Weiterbildung (1979); Les structures de l'apprentissage en Roumanie (1982); Restructurarea tehnologiei didactice în funcție de obiectivele educaționale (1972); Pentru un program de inovare a învățămîntului bazat pe cercetări interdisciplinare (1973); La promotion de l'interdisciplinarité dans l'enseignement (1983) ș.a.

În domeniul pedagogiilor de ramură amintim: a) pedagogia comparată — L'école, l'éducation morale et les impératifs du monde contemporain (1979), Les contenus de l'éducation et la problématique du monde contemporain (1979), b) pedagogia prospectivă: Educația și evoluția sa în următoarele două decenii (1981); Educația de mîine, cercetări și anticipări (1982); c) pedagogia învățămîntului superior: Perspective ale cercetării pedagogice universitare (1970); d) istoria pedagogiei și pedagogia istorică: Directions innovatrices dans la pensée pédagogique roumaine pendant la periode de l'entre — deux-guerres (în colab.), 1975 ș.a.

O analiză a bogatei și variatei opere pedagogice a profesorului G. Văideanu, duce la desprinderea unei cuprinzătoare concepții despre educație și învățămînt, axată pe coordonate ca: promovarea unei pedagogii științifice elaborată cu metode obiective; constituirea acestei pedagogii în orizont interdisciplinar și prospectiv, bazată pe un temeinic fond filosofic și axiologic progresist; renovarea educației și învățămîntului prin introducerea de noi metode și mijloace adecvate, — toate avînd ca scop ridicarea poporului pe treptele superioare de cultură; folosirea propagandei pedagogice ca o componentă esențială a procesului educativ.

Remarcăm că opera și activitatea profesorului George Văideanu a fost apreciată în mod elogios și pe plan internațional. Astfel, Direcția generală UNESCO subliniază: „Profesorul Văideanu este, în mod cert, un educator în sensul complet al termenului,

(Continuare în pg. 61)

Prof. dr. doc. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU

Condiția tineretului în societatea de consum

Dr. DAN MIHAI BÂRLIBA

DECALAJUL între aspirații și realități reprezintă unul din cele mai pregnante semne distinctive ale statutului tinerei generații în societatea occidentală, structură care se dorește a fi „promotor al drepturilor omului, al libertății neîngrădite". Vîrsta marilor proiecte și speranțe se confruntă, în aceste condiții, cu grave drame umane, cu situații critice atît în plan economico-social, cît și moral.

Școala — între anacronisme și inechități

Realitatea occidentală a ultimilor ani consemnează o accentuare a inegalității șanselor tinerilor aparținînd unor diferite clase și medii sociale, în a frecventa și încheia corespunzător diferite grade de instrucție.

Fenomenul care, cu suficiente argumente, ar putea fi denumit „selecție socială" se manifestă deja în perioada trecerii de la învățămîntul primar la cel secundar, apoi în perioada învățămîntului secundar și, în mod masiv, la momentul intrării în învățămîntul superior. Potrivit unor studii întreprinse de Organizația pentru dezvoltare și cooperare economică (O.C.D.E.)[1], în Olanda, spre exemplu, din 100 de tineri înscriși în învățămîntul secundar, 67 aparțin claselor social favorizate, 25 — clasei medii și numai 7 — claselor defavorizate. În Franța, copiii lucrătorilor agricoli, care termină școala primară, sînt admiși în învățămîntul secundar în procent de 32 la sută, cei de muncitori — în procent de 45 la sută, în timp ce copiii provenind din clase sociale favorizate și „profesiuni liberale" înregistrau procente cuprinse între 90 și 94 la sută.

Luînd ca indiciu de evaluare comparativă numărul de studenți la mia de locuitori activi, de vîrstă între 45—54 de ani (adică, teoretic, părinți ai studenților), iată următoarea situație pentru diverse categorii socio-economice în unele țări occidentale[2]. (v. tabelul din col. a II-a).

„Nu există nici un fel de dubiu — arăta Guido Martinotti — asupra faptului că sistemul învățămîntului public (în Italia — n.a.) care își propune realizarea idealului universal al egalității de posibilități de avansare prin merit este, de fapt, depășit de structura inegalităților sociale în cadrul cărora operează[3]".

Țara	Clase defavorizate	Clase favorizate
Spania	3,9	151,0
Franța	27,1	629,0
Japonia	32,0	565,0
Olanda	10,0	359,0
Portugalia	5,3	440,0

În mod obiectiv apar dificultăți în momentul în care instituțiile educative își propun obiective inevitabil opuse structurii inegalităților existente; iau astfel naștere contradicții între aparatul formal al instituțiilor de învățămînt, care se vrea universal și jocul latent al forțelor sociale care tind, în schimb, să anuleze principiile susținute[4].

Se cunoaște că o componentă frecventă a politicii discriminatorii în învățămîntul occidental o constituie „numerus clausus", deși la prima vedere acest aspect pare a porni de la o concepție planificată asupra învățămîntului (superior), el oglindește în fapt tocmai absența unei asemenea concepții, cu atît mai mult cu cît momentul intrării în facultate nu este, sub nici o formă, corelat — în perspectivă — cu posibilitatea practică a încadrării într-o activitate socialmente utilă a viitorilor absolvenți.

---

[1] Disparités entre les groupes, en matière de participation à l'enseignement et des résultats scolaires, O.C.D.E., 1971.

G. C. Breis, *La terrible leçon des chiffres*, în „Le Courrier", juin, 1972, UNESCO, p. 23.

[3] G. Martinotti, *Gli studenti universitari, Profilo sociologico*, Padova, Marsilia Editori, 1969, XXIII, p. 40.

[4] Acestor aspecte de sociologia educației le sînt consacrate lucrări, *cum ar fi*: A. Visalberghi, *Educazione e condizionamento sociale*, Bari, La terza, 1964; L. Gallino, *Personalità e educazione nel processo di industrializzazione*, Edit. Tirrenia, Torino, 1966.

Pentru țările occidentale, problema participării tinerilor la gestiunea școlară și universitară este, în continuare, deschisă, determinînd profunde insatisfacții din partea tineretului de diferite convingeri politice și ideologice. Chiar dacă în unele țări, mai ales ca urmare a unor acțiuni contestatare, au fost elaborate diferite reforme parțiale (Planul Fouchet, Legea Faure, Planul Vedel — în Franța; reforma universitară — în Finlanda; reforma Dipartamenti — în Italia, legea U-68 — în Suedia etc.), s-au înființat unele organisme de reglementare, venind în întîmpinarea obiecțiilor de principiu privind lipsa de participare a tinerilor la gestiunea procesului de instrucție, practic, toate aceste „ajustări structurale" sînt doar modificări de suprafață, în condițiile în care se mențin grave anacronisme pe plan economic și social-politic.

Democratizarea educației înseamnă, pe de o parte, mai multă educație pentru mai multă lume, iar pe de altă parte mai multă lume în gestiunea educației. *„Criza educativă" a societății occidentale nu își are alt remediu decît în restructurarea de fond a societății în ansamblul său.*

Munca — un drept esențial, neonorat

„(...) Marea sfidare a anilor '80 este șomajul. Nu înțeleg cum pot unele țări să reziste cu un șomaj de aproximativ 10 la sută din populație și pînă la 40 la sută din tineret. În mod hotărît cea mai importantă problemă a zilelor noastre este de a da de lucru tinerilor (...). Noi știm acum că dificultățile pe care le cunoaștem nu țin pur și simplu de grave probleme ciclice sau conjuncturale, ci sînt, de asemenea, reflexul unei crize profunde și durabile cu caracter structural (...). Practic, fiecare familie din Marea Britanie este acum direct sau indirect încercată de acest îngrozitor flagel care este șomajul (...)". Am citat, selectiv, cîteva dintre declarațiile unor oameni politici aparținînd unor convingeri ideologice diferite, dar care nu pot să nu conclucioneze asupra gravității aceluiași fapt — menținerea și proliferarea șomajului în lumea occidentală.

Șomajul în rîndul tinerilor, ca fenomen grav în cadrul șomajului, conține o contradicție fundamentală pentru societatea capitalistă: pe de o parte, expansiunea economică a țărilor occidentale dezvoltate trebuie să se regăsească în importanța acordată dinamismului forței de muncă și, mai precis, a aportului tinerilor; pe de altă parte, *se remarcă o incapacitate endemică a unui sistem productiv de a oferi un loc de muncă tinerilor.* În aceeași ordine de idei, F. Ferrarotti se referea la așa-numitul „paradox al societăților industriale" —, afirmînd că în timp ce spontaneitatea și generozitatea tineretului sînt frecvent exaltate, sînt totuși rare locurile de muncă disponibile pentru acesta, fapt ce menține la un nivel ridicat șomajul juvenil. „Tinerii sînt, simultan, o investiție socială, dar și cel mai flagrant eșec al societății industriale"[5].

La finele anului 1975, șomajul global în cele 24 de țări membre ale O.C.D.E. era de ordinul a 17 milioane, adică 5,3 la sută din forța de muncă totală; 7 milioane din acest efectiv (adică un procent de 41 la sută) aveau sub 25 de ani; în 1976, mai mult de o treime din totalul celor care nu aveau de lucru în țările C.E.E. erau sub 25 de ani; odată cu tendința de creștere a decalajului dintre rata șomajului la tineri și la adulți, în perioada 1968—1977 se constată că un număr sporit de tineri rămîn fără de lucru pentru perioade din ce în ce mai mari.

Și mai grav și anacronic din punct de vedere al eficienței sociale a muncii este fenomenul calificat, în mod frecvent, în literatura de specialitate, drept „șomaj cu diplomă universitară". Comparîndu-se efectivele de studenți și numărul de locuri disponibile la absolvire, în țări ca R.F. Germania, S.U.A., Marea Britanie, s-a ajuns la concluzia că numai jumătate din numărul absolvenților vor găsi munci potrivite calificării lor[6]. Dacă în țările Comunității Economice Europene rata șomajului trece de 6 la sută, rata „șomajului cu diplomă" este mai ridicată (exemplu, în Olanda — 8 la sută, în Marea Britanie — 16 la sută).

Din cei peste 75 000 de diplomați universitari din R.F. Germania, care s-au anunțat la oficiile de plasare a brațelor de muncă, aproximativ o treime sînt cadre didactice; potrivit estimărilor oficiale, pînă în 1985 numai Renania de Nord-Westfalia, cel mai populat land al țării, va înregistra un deficit de 25 000 locuri de muncă pentru pedagogi; în Australia, 16 la sută din șomerii instruiți înregistrau vîrste între 15 și 19 ani, iar 8,57 la sută între 20 și 24 de ani[7].

Pe lîngă „șomajul deschis" (unemployement) se accentuează diferite forme de „underemployement" — termen care desemnează o pluralitate de situații în care angajații au (sînt nevoiți să preia) slujbe cu productivitate și salarii foarte reduse.

După cum se cunoaște, multe firme occidentale practică, pe scară tot mai largă, exploatarea muncii copiilor și tinerilor, pentru că aceasta este o sursă sigură de profituri substanțiale; în Marea Britanie, Franța, Italia, S.U.A. sau Japonia numeroși tineri sînt angajați doar „parțial"; sub pretext că ar fi nevoie de ei să presteze munci în mod sporadic, nu li se întocmesc formele legale pentru încadrare; aceasta dă posibilitatea patronilor să le plătească salarii sensibil reduse, evitînd,

[5] F. Ferrarotti, *L'emploi des jeunes en Europe; Problèmes et Perspectives*, în „Jeunesse et travail", UNESCO, 1979, p. 39.
[6] A. Oprea, *Generația celor 7 milioane. Somajul în rîndul tineretului din țările occidentale*, în „Era socialistă", nr. 9, 1978, p. 47.
[7] *La mobilisation des jeunes pour la développement dans les contextes asiatiques*, UNESCO, 1979, doc. ISBN-92-3-201686-9, p. 93.

totodată, plăţile pentru asigurări sociale. Tinerii muncitori sînt conştienţi că securitatea propriei lor munci este cu mult mai fragilă decît a colegilor mai în vîrstă; în anumite ţări şi, în particular, cele ale Europei occidentale, unde sindicatele sînt puternice, posibilitatea ca patronul să poată concedia un angajat este determinată prin lege, contribuind efectiv la reducerea şomajului în rîndul celor care au deja locuri de muncă; pe de altă parte, însă, această situaţie conduce la o extindere a pieţei ocazionale şi chiar ilegale de forţă de muncă (black job market), care funcţionează paralel cu piaţa regulată a forţei de muncă şi care vine nemijlocit în detrimentul tinerilor.

În ceea ce priveşte munca pe care sînt nevoiţi să o presteze copiii, aceasta constituie un teren căruia îi sînt proprii grave anomalii sociale. Inexistenţa unor asigurări sociale contribuie, într-o serie de ţări, la crearea unui climat de insecuritate financiară care constrînge adesea părinţii să accepte exercitarea unor munci de către copiii lor, la vîrstă prematură.

Nocivitatea poluării morale

Ţine de anacronismele grave în planul calităţii educaţiei, existenţa — şi, în prezent, chiar proliferarea — în lumea capitalului, a unor fenomene de „poluare morală" a tinerilor. Consumul de droguri, alcoolismul, pornografia, prostituţia, violenţa, refugiul într-o lume a iluziilor mistice alterează grav valorile şi principiile de viaţă, conducînd la înjosirea condiţiei umane.

„Abuzul de droguri — scria Michael Codel — este o boală naţională, care reflectă faptul că ceva trebuie să fie greşit în societatea în care acesta există"[8]. Referindu-se la extinderea îngrijorătoare a acestui fenomen în rîndul tinerilor, numeroase lucrări apărute, în ultimii ani, în diferite ţări occidentale, apreciază că ceea ce ar fi putut să rămînă *o problemă marginală* a devenit, în timp, *o problemă a marginalilor*. După cum afirma directorul Centrului de recuperare a drogaţilor, de pe lîngă Crucea Roşie din Madrid, „problema drogurilor este un simptom al societăţii noastre şi nu o problemă a tinerilor." Strîns legate de folosirea drogurilor sînt problemele tot mai serioase ale criminalităţii şi delincvenţei juvenile, ale extinderii valului de violenţă în societatea capitalistă contemporană; Italia, S.U.A., Spania, R.F. Germania sînt numai cîteva dintre exemplele, triste de altfel, în materie de violenţă în rîndul tineretului. Societatea care se autoproclamă „societate a tuturor drepturilor" favorizează şi... „dreptul" de a ucide; principalele cauze ale situaţiilor de delincvenţă juvenilă trebuie identificate în sărăcia, şomajul, condiţiile precare de viaţă, exodul rural şi carenţele în planul educaţiei.

Falşi profeţi se străduiesc astăzi, în multe ţări occidentale, prin mijloace dintre cele mai rafinate, să substituie, aspiraţiilor şi valorilor autentic umaniste, pseudo-valori promovate de o multitudine de secte religioase. După cum se arăta în publicaţia spaniolă „Mundo Obrero", „în ultimii douăzeci de ani au apărut peste două mii de societăţi mistice în ţările dezvoltate, unele utilizînd crima, altele repudiind-o". În fapt, activitatea tinerilor în cadrul acestor secte indică o stare de nemulţumire pasivă, confuză, care îşi are originea în incapacitatea acestora de a identifica şi promova o alternativă politică reală şi realizabilă, un ideal relevant.

Principala cauză a acestor fenomene şi tendinţe accentuate de „poluare morală" a tineretului în societatea de consum rezidă în înseşi structurile sociale şi politice anacronice, inechitabile; este, din acest punct de vedere, reprezentativă observaţia pe care o face R. K. Merton: „Accentul american pus pe succesul pecuniar şi reuşită conduce astfel la anxietate, agresivitate, la nevroze şi comportamente antisociale"[9].

*

În 1985 va fi marcat Anul Internaţional al Tineretului — amplă manifestare, sub egida „Participare, Dezvoltare, Pace". Condiţia tineretului va fi una dintre direcţiile majore ale acestui An; este, de aceea, firesc ca şi situaţia tinerilor din „societatea de consum" să fie examinată, în profunzime, elaborîndu-se, pe această bază, politici şi programe subsidiare în materie de tineret. Generaţiei tinere trebuie să i se asigure pîrghii reale de acţiune socială, înlăturînd anacronismele şi inechităţile care încă îi mai caracterizează existenţa, în diferite contexte social-politice.

[8] M. R. Codel, *Facts of drug use and abuse*, în *Raport of Expert Group on Drugs in modern society; community reaction to drug use by young people*, United Nations, SOA/ESDP/1972/7, p. 57.

[9] R. K. Merton, *Anomie and Social Structure*, în vol. *Modern Sociology*, R. Woraley, Penguin Books, 1970, p. 471.

Medalion

(Urmare din p. 58)

unul dintre cei mai calificaţi ai Sectorului de educaţie, posedînd o vastă cultură şi excelente calităţi administrative şi umane" (1979). De asemenea, în Lexiconul pedagogic al Academiei Ungariei (1979), găsim o apreciere deosebită a activităţii şi operei sale, iar pedagogul belgian G. De Landsheere scria încă din 1975 următoarele: „Cîţi dintre pedagogii din Vest îi cunosc pe eminenţii lor colegi din ţările din Răsărit, cum sînt Agoston, Luria, Văideanu ş.a."

La a 60-a aniversare îi urăm profesorului George Văideanu — personalitate marcantă a pedagogiei româneşti contemporane — continuarea prin noi şi valoroase opere a rodniciei sale activităţi ştiinţifice şi didactice.

Momente istorice premergătoare glorioasei încununări de la 23 August 1944, a luptei de eliberare socială şi naţională, antifascistă şi antiimperialistă a poporului român

Prof. univ. dr. GH. I. IONIŢĂ
Universitatea din Bucureşti

ATUNCI cînd, într-o caracterizare foarte sintetică şi pe deplin justificată istoriceşte, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului, preşedintele României Socialiste, considera că „...actul de la 23 August nu a venit din cer, ci a fost rezultatul luptelor îndelungate ale poporului român, al faptului că partidul comunist, în alianţă cu partidul socialist, cu celelalte forţe revoluţionare şi patriotice, s-a aflat tot timpul în fruntea luptei de apărare a intereselor vitale ale întregii naţiuni"[1], **ne aflăm în faţa expresiei cele mai înalte a sublinierii faptului că revoluţia de eliberare socială şi naţională, antifascistă şi antiimperialistă — declanşată în urmă cu patru decenii în ţara noastră — a constituit o parte integrantă şi o culminaţie apoteotică a unui îndelungat şi neîntrerupt proces revoluţionnar de excepţională însemnătate pentru destinele României.**

Într-adevăr, în cartea multimilenarei istorii unice şi unitare a poporului român, revoluţia de eliberare socială şi naţională, antifascistă şi antiimperialistă constituie una dintre cele mai glorioase pagini, scrisă cu remarcabilă inteligenţă politică şi impresionant eroism de masă, expresie a voinţei unanime a forţelor social-politice ale societăţii româneşti, organizate şi conduse de Partidul Comunist Român, de a reda ţării independenţa şi suveranitatea naţională, grav încălcate de Reichul nazist şi de a răsturna regimul militaro-fascist, instaurat în umbra şi cu sprijinul direct al baionetelor şi blindatelor Wehrmachtului.

Totodată, se cuvine a fi subliniat faptul că actul istoric de la 23 August 1944 nu a fost un episod determinat de o anume conjunctură politică sau, mai bine-zis, militaro-politică — pe fondul desfăşurărilor celui de-al doilea război mondial —, ci etapa decisivă a luptei angajate de forţele patriotice, antifasciste din România — avînd în frunte Partidul Comunist —, încă din anii '30, împotriva unei ideologii şi unei politici care vizau anihilarea democraţiei parlamentare şi reprezentau o primejdie de moarte pentru libertatea naţiunii, a oamenilor acestui pămînt.

Eforturilor multiple ale României de a-şi apăra independenţa naţională şi integritatea teritorială, în faţa planurilor nesăbuite de cucerire şi înrobire fascistă ale Germaniei naziste, le-au corespuns pe plan intern lupta desfăşurată împotriva organizaţiilor fasciste de către forţele social-politice ataşate principiilor democratice, forţe care au văzut cu luciditate că, în pofida exaltării autohtonismului, ideologia Gărzii de fier şi altor grupări de tip fascist sau profascist îşi avea sursele de inspiraţie la Berlin şi Roma, de unde fuseseră preluate ingredientele de bază: naţionalismul, şovinismul, misticismul şi antisemitismul.

[1] Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 10, Edit. Politică, Bucureşti, 1974, p. 183.

În evantaiul larg al forțelor social-politice adversare fascismului intern și internațional, Partidul Comunist Român a manifestat continuu o inițiativă și combativitate care i-au conferit rolul de conducător și dinamizator al luptei antifasciste din țara noastră. Acest partid are meritul istoric de a fi înțeles la timp și cu toată claritatea esența antinațională și antidemocratică a fascismului și primejdia pe care el o reprezintă pentru existența ca stat a României, pentru interesele superioare ale poporului român. În consecință, P.C.R. a și fost purtătorul de cuvînt al democrației și antifascismului din țara noastră pe baricadele luptei pentru coalizarea pe o unică platformă a tuturor forțelor social-politice interesate vital în bararea căii fascismului în interior și în salvgardarea independenței naționale și integrității teritoriale, împotriva oricăror atentatori oricine ar fi fost ei și cu orice mijloace ar fi acționat.

Forța cea mai hotărîtă a luptei antifasciste, antihitleriste, forța socială care a răspuns cea dintîi chemărilor partidului comunist a fost clasa noastră muncitoare. Conferind o nouă strălucire vechilor sale tradiții revoluționare, muncitorimea din țara noastră a dat mișcării de împotrivire față de fascism un caracter impunător și combativ în timpul marilor bătălii de clasă din anii crizei economice (1929—1933). După cum este cunoscut, evenimentele revoluționare desfășurate în România acelor ani, culminate — în chip strălucit — în ianuarie-februarie 1933, au constituit prima mare ridicare proletară pe plan internațional după instaurarea lui Hitler la cîrmă în Germania. Suflul puternic pe care l-a introdus clasa muncitoare atunci, cu toate desfășurările revoluționare, antifasciste, care au avut loc, a fost menținut în perioada următoare și ridicat mereu la cote calitativ superioare, a fost generalizat la scara întregii mișcări revoluționare, democratice, antifasciste și antihitleriste din România.

În rîndul forțelor sociale care s-au manifestat cu vigoare în epocă pe asemenea coordonate — intelectualitatea democrată, antifascistă — floarea intelectualității României, cum pe deplin justificat o considerăm — a ocupat un loc de prim plan. În ceea ce a întreprins această categorie socială — avîndu-i în frunte pe comuniști și antifasciști — prin intermediul organizațiilor democratice de masă, precum Comitetul Național Antifascist, Blocul Democratic, Comitetele pentru apărarea antifasciștilor, M.A.D.O.S.Z., Uniunea Patrioților, Apărarea Patriotică ș.a., în afirmarea pozițiilor ei net antifasciste în coloanele gazetelor și revistelor militante ale timpului; la tribuna unor mari întruniri antifasciste, sau în cursul desfășurării unor mari demonstrații antifasciste și antirăzboinice, precum și alte variate forme, noi vedem, sîntem datori să vedem, expresiile înalte ale devotamentului acestei categorii sociale la lupta generală a poporului pentru salvgardarea așezămintelor democratice ale țării, a independenței naționale și integrității teritoriale a României.

Pe poziții similare, potrivit cu capacitatea lor de înțelegere și cu forța lor de participare s-au situat și alte categorii sociale.

Sub raport politic, în fruntea tuturor forțelor înregimentate în lupta ce viza apărarea demnității țării și a poporului român, în fruntea tuturor acelora care își declarau disponibilitățile pentru o asemenea luptă de mare semnificație și răspundere patriotică, antifascistă și antihitleristă, s-a situat consecvent Partidul Comunist Român. Așa, de pildă, cînd în martie 1939, dezmembrarea Cehoslovaciei a adus unitățile Wehrmachtului în apropierea frontierelor României, iar presiunile hitleriste s-au intensificat amenințător pentru țara noastră, P.C.R. lansa apeluri energice către întregul popor, declarînd solemn: „Comuniștii vor lupta cu arma în mînă, în primele rînduri, uniți-vă cu toții într-un singur front puternic contra lui Hitler și a aliaților săi revizioniști".

O pagină luminoasă au înscris în istoria noastră, în acei ani, desfășurările politice de excepțională însemnătate de la 1 Mai 1939. Sub devizele Partidului Comunist Român, atît în Capitală cît și în alte centre ale țării, s-au desfășurat mari manifestații antifasciste și antirăzboinice. Scandînd ore în șir lozincile: „Jos fascismul!", „Vrem România liberă și independentă!", „Jos agresorul hitlerist!", „Jos provocatorii la război"!, „Vrem pace!", „Trăiască Partidul Comunist Român!, participanții la aceste acțiuni au dat expresie înaltă atașamentului lor față de chemările vibrante ale comuniștilor, voinței nestrămutate de a lupta unite pentru apărarea ființei României, a demnității sale. *Istoria anilor deceniului al IV-lea păstrează în filele ei de aur înscrise momente remarcabile ale participării și contribuției efective aduse de tovarășul Nicolae Ceaușescu la organizarea luptelor revoluționare, antifasciste, antirăzboinice ale poporului român. Sînt anii care l-au impus definitiv pe conducătorul de astăzi al partidului și statului nostru în rîndul celor mai importanți luptători comuniști, antifasciști.* Rolul său, prestigiul pe care-l avea în mișcarea revoluționară s-au impus, în chip deosebit, la 1 Mai 1939, pentru pregătirea și desfășurarea căruia tovarășul Nicolae Ceaușescu a acționat cu toată hotărîrea. Atunci, o dată mai mult, a fost făcută dovada eminentelor sale calități de organizator și conducător de mase, a curajului și vocației sale politice, a patriotismului său fierbinte.

În istoria României au intervenit aici și momente de tot mai mare dificultate, începînd mai ales cu 6 septembrie 1940, cînd a fost instaurat regimul de dictatură militaro-fascistă. *Prezent la postul său, Partidul Comu-*

nist Român — înfruntînd condițiile tot mai aspre ale ilegalității — s-a dovedit singura forță politică din țară care a înțeles exact, din primul moment, întorsătura ce intervenise în istoria țării. Într-un șir de documente programatice ale sale, el s-a adresat patrioților din România, tuturor forțelor social-politice cu o serie de chemări lucide la organizare și luptă, la unirea eforturilor națiunii împotriva gravelor primejdii ce puteau oricînd periclita hotărîtor existența noastră ca țară, ca popor.

Apelurile P.C.R. pentru răsturnarea regimului antonescian, scoaterea României din aventura războinică antisovietică în care fusese tîrîtă și pentru întoarcerea armelor împotriva Germaniei hitleriste găseau o tot mai largă audiență pe măsura intensificării spiritului de ostilitate și rezistență în rîndurile populației față de regimul de dictatură și față de cîrdășia acestuia cu politica iresponsabilă a lui Hitler și a sateliților săi. Situația creată ca urmare a adîncirii cîrdășiei regimului antonescian cu Germania nazistă, împingînd cu toată evidența România spre o catastrofă, a determinat ca — datorită politicii realiste pe care o promova „*...Partidul Comunist Român să cîștige poziții importante în viața politică, să fie respectat și să poată realiza, împreună cu cele mai diverse forțe politice, patriotice, naționale, un puternic front împotriva războiului, a hitlerismului.*

Sînt bine cunoscute hotărîrile partidului din anii 1941, 1942, 1943 cu privire la organizarea luptei împotriva războiului dus alături de Germania hitleristă împotriva Uniunii Sovietice, pentru ieșirea din război, organizarea Frontului Patriotic și a altor acțiuni de colaborare cu diferite forțe care au avut un rol de mare însemnătate în viața întregului nostru popor. Toate acestea au culminat prin formarea, la 1 Mai 1944, a Frontului Unic Muncitoresc între Partidul Comunist Român și Partidul Social-Democrat, iar, în iunie 1944, a Blocului Național Democrat, care cuprindea Partidul Comunist Român, Partidul Social-Democrat, Partidul Național Țărănesc și Partidul Liberal. Partidul a stabilit legături cu armata, inclusiv cu ofițerii din Comandamentul Suprem, cu alte forțe democratice, a stabilit contacte cu regele și a acționat pentru organizarea răsturnării dictaturii fasciste și ieșirea din războiul dus alături de Germania hitleristă. Realizarea Frontului Unic Muncitoresc, a Blocului Național Democrat, cît și contactele cu armata și Comandamentul Suprem, precum și cu alte forțe naționale au creat condițiile necesare trecerii la înfăptuirea insurecției armate, la victoria revoluției de eliberare socială și națională, antiimperialistă și antifascistă“[2].

[2] Nicolae Ceaușescu, *60 de ani de slujire devotată a poporului, de luptă pentru dreptate socială și libertate națională, pentru construirea socialismului și ridicarea bunăstării maselor, pentru independența patriei, colaborarea internațională și pace*, Editura Politică, București, 1981, p. 16.

Totodată, se cuvine a fi făcută aprecierea că: „*Înfăptuirea actului istoric de la 23 August 1944 a fost favorizată și de împrejurările internaționale, de marile victorii ale armatei sovietice asupra Germaniei hitleriste, de victoriile obținute de aliați în Vest, de intensificarea luptelor de partizani și de eliberare națională din diferite țări*“[3].

Într-un asemenea context intern și internațional favorabil, la 20 august 1944, cînd pe frontul Iași-Chișinău armata sovietică a început o puternică ofensivă, pătrunzînd adînc în dispozitivul inamic, silindu-l să se retragă și provocîndu-i grele pierderi, în interiorul României efervescența revoluționară a maselor atinsese punctul culminant. Guvernul antonescian era izolat, aparatul de stat, cuprins de derută, se descompunea; măsurile politice și militare stabilite de partidul comunist, în colaborare cu celelalte forțe antihitleriste, fuseseră în ansamblu înfăptuite. Erau astfel reunite condițiile pentru declanșarea revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antimperialistă.

Și, după cum este cunoscut, la 23 August 1944 această revoluție s-a produs. În esența evenimentelor declanșate în acea zi nu am avut a face cu o simplă schimbare de regim politic, rezultată — cum pretind unele răstălmăciri tendențioase ale istoriei — dintr-o lovitură de stat, precipitată de o criză militară pe front, ci a însemnat apogeul luptei îndelungate a poporului român pentru restabilirea independenței naționale, împotriva fascismului, a hitlerismului și pentru înnoirea democratică a țării, la care aspirase și aspira întreaga națiune, pentru care militase și milita cu înflăcărare, în fruntea tuturor forțelor patriotice, Partidul Comunist Român.

[3] Nicolae Ceaușescu, *Op. cit.*, p. 17.

Comentariul literar

(Urmare din pag. 44)

hai-hai, pînă-n ziuă, iacă-tă-ne în Tîrgul Frumos“...

d) atenționării cititorilor: „*Și scurtă vorbă*, ne adunăm cu rudele lui Zaharia...“. „În sfîrșit, *ca să nu-mi uit vorba*, toată noaptea (...) m-am frămîntat cu gîndul...“

Spațiul nu-mi permite să mă refer și la alte probleme (explicațiile suplimentare pe care le dă profesorul; selecționarea citatelor; integrarea fragmentelor în operă — văzută ca unitate; conexiuni cu alte opere, autori; modalități de lucru cu elevii etc.). Doresc totuși, în încheiere, să precizez că *planurile-sinteze* care asigură, în principal, cunoașterea textelor, repetarea noțiunilor de teorie literară și formarea limbajului de specialitate, constituie în același timp un izvor pentru o bogată și variată gamă de compuneri, așadar de exerciții aplicative și creatoare.

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

IOAN C. ROMAN

LA CONTRIBUTION ORIGINALE DU SECRETAIRE GENERAL DU PARTI A L'ACCROISSEMENT DU ROLE DE L'ÉCOLE DANS LA FORMATION DU PROFIL SPIRITUEL DE L'HOMME ÉVOLUE DE LA SOCIÉTÉ SOCIALISTE

Dans la conception du secrétaire général du Parti, et Président de la République, le camarade Nicolae Ceaușescu, l'école possède la haute mission d'être la principale source de culture et le principal facteur de civilisation.

L'auteur de l'article, tout en mettant en relief les coordonnées définitoires de cette conception originale, présente la contribution essentielle de l'école dans la formation de la jeunesse, dans l'élévation du niveau de censcience du peuple tout entier. On y souligne les efforts déployés par l'école pour transmettre les valeurs et pour former les attitudes — les actions pratiques en ce sens — conformément au programme d'édification et d'éducation de notre société.

L'article indique certaines voies et certains moyens de réalisation des tâches insignes qui incombent à l'ensemble du processus instructif et éducatif dans cette étape historique.

Ioan Cerghit

THE ROMANIAN PEDAGOGIC SCIENTIFIC RESEARCH IN THE SERVICE OF THE DEVELOPMENT AND THE MODERNIZATION OF OUR CONTEMPORARY EDUCATION

The author presents in a synthetic way the principal directions of the pedagogical research development, of its part in improving the Romanian education during the last four decades since in our country it had been outlined a new system of the educational sciences, especially focused around the development of the pedagogy and of the didactics, of the pedagogic psychology and of the educational sociology.

By helping the school and all the elements of instruction and education, we can offer new scientific basis and some practical solutions in shaping the personality of the new man in the pedagogic research the systematic investigation of the educational components and their interdependence appeared as a distinctive element and the studies in the interdiscipline and pluridiscipline approach in explaining the educational phenomena and the projection of the instructive and educative actions became more prominent.

Școala Mehedințului

NUMĂRUL X—XI/1983 al revistei „Școala Mehedințului" reunește, într-un conținut bogat și variat, preocupările cadrelor didactice mehedințene privind perfecționarea învățământului, ridicarea lui la nivelul cerințelor actuale.

Publicația se deschide cu articolul intitulat „Tovarășul Nicolae Ceaușescu — ctitor de istorie dreaptă și demnă", semnat de Virgil Marcoșanu, prim-secretar al Comitetului județean Mehedinți al P.C.R. și cu articolul „Învățământul românesc în fața noilor cerințe sociale", semnat de Elena Catrina, secretar al Comitetului județean Mehedinți al P.C.R.

Articolele din acest număr sînt grupate pe probleme referitoare la: Învățămîntul de azi, Tradiții, Centenarul Liceului „Traian", Oameni ai acestor meleaguri, Studii și cercetări, Note de lectură.

Prima parte cuprinde atît articole de interes general — controlul și îndrumarea activității diriginților, realizarea educației permanente prin sistemul de învățămînt și cultura de masă (Maria Popa, Florea Popa), Cercetarea psihopedagogică și implicațiile ei în acordarea gradului I în învățămînt (Ion Drăgan) —, cît și articole privind predarea diferitelor discipline de învățămînt. Continuînd studiul publicat în numerele trecute ale revistei referitor la „Controlul și îndrumarea — funcție a conducerii științifice a unităților școlare", conf. univ. dr. Ion Dumitrescu și prof. emerit Nicolae Andrei se opresc în numărul de față asupra controlului și îndrumării activității diriginților, oferind orientări concrete și sistematice spre a se putea realiza un control și o îndrumare de o reală eficiență în munca educativă.

O problemă actuală, aceea a importanței pe care o prezintă pentru școală „Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române", este tratată într-un pertinent articol de prof. dr. G. Beldescu.

Întîlnim în paginile publicate rezultatele diferitelor metode și procedee utilizate de cadre didactice în evaluarea și notarea performanțelor elevilor (Ioan Hăbeanu), în dezvoltarea creativității elevilor prin lecțiile de geometrie (Titu Furtună), în abordarea limbajului tehnico-științific la Liceul Industrial de Construcții (Nicolae Jiplea), în cultivarea creativității la elevi prin activitățile practice agroindustriale (Ștefan Scăueru). Mai multe articole se referă la învățămîntul primar. O problemă importantă abordează înv. Ortansa Milosescu și înv. Irina Ciurea, aceea a cultivării vocabularului politico-ideologic prin lecțiile de limba română la clasele I—IV, autoarele considerînd ca eficiente procedeele de încadrare a termenului nou în seria sinonimică, indicarea antonimului, respectarea riguroasă a graficii (scrierii), pronunțarea corectă. În articolul privind formarea bazelor conceptiei științifice despre lume în învățămîntul primar, înv. Constanța Găman și înv. Lucia Alca evidențiază procedeele folosite pentru realizarea primelor elemente ale înțelegerii cauzalității, interdependenței dintre lucruri și fenomene, ale ideii de dezvoltare a lumii vii și ale convingerilor ateiste.

Mărturiile legate de tradiții, de istoria plaiurilor mehedințene sînt ilustrate în studii privind, de pildă, date istorice și culturale despre Mehedinți, aflate în unele anuare, almanahuri și calendare românești din a doua jumătate a secolului al XIX-lea (Mite Măneanu) sau privind aspecte ale mișcării muncitorești feroviare din Turnu-Severin (Georgeta Drăgoi).

Ca și în numerele precedente, diverse studii abordează multiplele preocupări științifice ale savantului mehedințean dr. Ștefan Odobleja, contribuția gîndirii sale la progresul științei universale.

Prin tematica sa complexă, deosebit de bogată, numărul de față se adresează profesorilor de diferite specialități, împletind informația științifică cu cea metodico-pedagogică, completate cu variate cronici, portrete, note de lectură, prezentate într-o ținută grafică deosebită.

Înv. NICOLAE FIFOR

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

Sommaire—Contents—Содержание 7/1984

••• — La volonté du peuple entier d'édifier pour eux même L'avenir communiste. ● I. Roman — La contribution originale du secrétaire général du Parti à l'accroissement du rôle de l'école dans la formation du profil spirituel de l'homme évolué de la société socialiste ● I. Cerghit La — recherche scientifique pédagogique roumaine au service du développement et de la modernisation de notre enseignement contemporain ● P. Ilie, C. Ionică, A. Săseanu ● L'organisation scientifique, par l'autodotation, des ateliers et des laboratoires scolaires ● P. Baniță, V. Predi — La liaison entre le contenu scientifique de la recherche, l'école et la production agricole ● S. Negru — La rédaction de l'emploi du temps scolaire sur des principes pédagogiques. Qu'est-ce qu'il convient de programmer au début de la journée scolaire ● M. Nebunu — La projection de l'enseignement et de l'appropriation du texte français de spécialité par le processus de l'implémentation du diagramme Euler-Venn ● C. L. Dragoș — La promotion des méthodes actives-participatives dans les classes d'anglais ● B. Kramer — Voies de réalisation des objectifs de l'éducation dans la classe de rédaction, en Vème ● M. Grigoroviță — La connaissance anticipative des élèves — ressource dans l'optimisation de l'étude des langues étrangères ● G. Dumitrașcu, M. Catană — Le traitement différencié des enfants dans le cadre des mathématiques — prémice de l'appropriation solide de l'arithmétique, dans les classes primaires ● A. Macarie — Le commentaire littéraire et la formation du langage de spécialité chez les élèves de VIIIe classe ● Gh. Călbureanu — Le développement et la modernisation de l'enseignement dans le district de Dolj dans les années d'après le IXe Congrès du Parti Communiste Roumain ● R. Gârleanu — L'école dans le village roumain contemporain ● I. Caraman — Le perfectionnement continuel — obligation profesionnelle et devoir patriotique de chaque enseignant ● A. Vasilescu — La rencontre et le fructueux échange d'expérience de Varna ● M. Răducanu — *Les journées de l'école de la ville de Bacău* ● Fl. Druță — *Une ample manifestation scientifique dédiée à l'acte* historique du 23 Août et au XIIIe Congrès du Parti. ● A. Pârvu — Les problèmes de la preparation de la main d'oeuvre en vision interdisciplinaire. ● Fl. Popescu — Un échange d'expérience avec de profondes implications dans l'acte éducatif ● St. Bârsănescu — Une personnalité proéminente de la pédagogie roumaine contemporaine ● D.M. Bârliba — *La condition de la jeunesse dans la société de consommation* ● Gh.I. Ioniță — Des moments historiques ayant précédé le glorieux couronnement, lors du 23 Août 1944, de la lutte de libération sociale et nationale, antifasciste et antiimpérialiste du peuple roumain ● LIVRES—IDÉES

••• — The whole people's will to bild his communist future. ● I. Roman — The original contribution of the general secretary of our Party in increasing the part of the education in shaping the spiritual profile of the new man of the socialist society ● I. Cerghit — The Romanian pedagogic scientific research in the service of the developement and the modernization of our contemporary education ● I. Tripșa — The school — as the most important source in preparing the Socialist Romania manpower ● P. Ilie C. Ionică, A. Săseanu — The scientific organization using the selfendoument of the school workshop and labs ● M. Baniță, V. Predi — The relationship between the scientific content of the research, the school and the agricultural production ● S. Negru — How to draw up the school time — table by using pedagogic principles. What to choose for the first hours of the school day? ● M. Nebunu ● The projection of teaching-learning for the specialized franch text by the process of implementing of Euler — Venn diagram ● C.L. Dragoș, D. Grosu — The promotion of the active and participating methods for the English lessons ● B. Kramer — Some ways of achieveing the educational objectives for the composition class at the level of the 5th form ● M. Grigoroviță — Pupils anticipate knowledge — a resource in perfecting the study of the foreign languages ● G. Dumitrașcu, M. Catană — The different ways of treating the children during the mathematics' lessons — a premise for a profound learning of arithmetic during the elementary school ● A. Macarie — *The literary commentary and the achievement* of a specialized language at the level of the 8th form pupils ● Gh. Călbureanu — Education development and modernization in the country of Dolj during the years after the 9th Congress of the Romanian Communist Party ● R. Gârleanu — The contemporary Romanian village's school ● I. Caraman The permanent improvement — *a professional obligation and a patriotic duty of each and every teacher* ● A. Vasilescu — The professiona meeting and the fruit ful exchange of experience in Varna ● Fl. Druță — An ample scientific manifestation dedicated to the historical act of August the 23rd and the 13th Congress of the Party ● A. Pârvu — The problems of preparing the manpawer in the interdiscipline vision ● Fl. Popescu — Exchange of experience with profound implications in the educative act ● M. Răducanu — The days of the school in Bacău ● St. Bârsănescu — A note worthy personality of the Romanian contemporany pedagogy ● D.M. Bârliba — Young people condition in the consumption society ● Gh.I. Ioniță — Historical moments forerunner the glorious coronation of August the 23rd 1944 fight for the social, national, antifascist and anti-imperialist liberation of the Romanian People ● BOOKS, IDEAS

••• — *Воля всего нашего народа созидать коммунистическое будущее* ● И. Роман — Оригинальный вклад Генерального секретаря партии в повышение роли школы в формировании духовного облика передового человека социалистического общества ● И. Чергит — Румынское педагогическое научное исследование на службе развития и модернизации нашего современного образования ● И. Трипша — Школа — главный источник подготовки рабочей силы в социалистической Румынии ● П. Илие, К. Ионикэ, А. Сэсяну — Научная организация путем самооснащения школьных мастерских и лабораторий ● П. М. Баница, В. Преди — Связь между научным содержанием исследования — школа и сельскохозяйственная продукция ● С. Негру — Составление расписания уроков согласно педагогическим принципам. Что мы программируем в начале учебного дня? ● М. Небуну — Проектирование преподавания-усвоения французского текста по специальности в процессе применения диаграммы Эулер-Венн ● С. Л. Драгош, Д. Гросу — Укоренение методов активного участия на уроках английского языка ● Б. Крамер — Пути реализации воспитательных целей *на уроках сочинания в V-м классе* ● М. Григоровицэ — Предварительное знакомство с учащимися — источник оптимизации изучения иностранных языков ● Дж. Думитрашку, М. Катанэ — Дифференцированный подход к детям на математических занятиях — предпосылка основательного усвоения математики в начальных классах ● А. Макарие — Литературный комментарий и обучение учеников VIII-х классов использованию литературного языка ● Г. Кэлбуряну — Развитие и модернизация образования в уезде Долж в годы после IX-го Съезда РКП ● Р. Гырляну — Школа в современном румынском селе ● И. Караман — Непрерывное совершенствование — профессиональная обязанность и патриотический долг каждого служителя школы ● А. Василеску — Рабочая встреча и плодотворный обмен опытом в Варне ● Фл. Друца — Широкое научное мероприятие, посвященное историческому акту от 23 Августа и XIII Съезду партии ● А. Пырву — Вопросы подготовки рабочей силы в междисциплинарном и XIII Съезду партии ● А. Пырву — Вопросы подготовки рабочей силы в междисциплинарном видении ● Ф. Попеску — Обмен опытом с глубокими результатами в процессе воспитания ● М. Рэдукану — *Дни бакаускоЙ школы* ● Шт. Бырсэнеску — Видная личность современной румынской педагогики ● Д. М. Бырлиба — Положение молодежи в обществе потребления ● Г. И. Ионица — Исторические моменты, предшествовавшие славное увенчание 23 Августа 1944 года антифашистской и антиимпериалистической борьбы румынского народа за социальное и национальное освобождение ● Книги — Идеи

revista de PEDAGOGIE

ROMÂNIA

1944–1984

Trăiască
a 40-a aniversare
a revoluției
de eliberare socială
și națională,
antifascistă
și antiimperialistă!

8

august 1984

anul XXXIII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 8/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE
Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

NUMĂR FESTIV
DEDICAT
CELEI DE-A 40-A
ANIVERSĂRI
A ELIBERĂRII
PATRIEI

Cititorii din străinătate
se pot abona
prin „ROMPRESFILATELIA"
— sectorul export-import presă
P. O. Box 12—201,
telex 10376, prsfir,
București,
Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

ION SPĂLĂȚELU — 23 August 1944 — act al voinței întregului popor român .....

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ LA A 40-A ANIVERSARE A ELIBERĂRII PATRIEI

VASILE BUNESCU — Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu privind dezvoltarea, perfecționarea și modernizarea învățămîntului românesc, în concordanță cu cerințele economiei naționale și afirmarea cuceririlor științifice .....

IOAN BONTAȘ, SIMION CIOATĂ — Triada „învățămînt-cercetare-producție" — concepție originală a secretarului general al partidului .....

RADA MOCANU — Contribuția tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu la dezvoltarea cercetării științifice

STANCIU STOIAN — Învățămîntul și gîndirea pedagogică românească în anii socialismului .....

ION GH. STANCIU — Un învățămînt puternic ancorat în realitățile românești contemporane .....

PALFALVI ATTILA — Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare — expresie a profundului democratism din România socialistă .....

EDUCAREA PATRIOTIC — REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI ȘCOLAR

DANCSULY ANDREI — Priorități în valorificarea valențelor educative ale procesului de învățămînt .....

GHEORGHIȚA FLEANCU — Pedagogia activității extrașcolare și formarea tineretului școlar în spirit revoluționar .....

DUMITRU GHERGHINA, VETURIA BÎRSAN — Cultivarea dragostei pentru limba română, în grădinița de copii .....

ION GHEORGHIȚĂ — Educația materialist-științifică a elevilor clasei a V-a prin orele de biologie—agricultură .....

DEZVOLTAREA ȘI MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ION T. RADU — Perfecționarea pregătirii profesionale a personalului didactic — condiție esențială și componentă a procesului de dezvoltare a învățămîntului românesc ....

VASILE V. POPESCU — Originalitate, spirit dialectic, mutații profunde în conducerea democratică a învățămîntului..

IOAN RADU — Psihologia pedagogică pe coordonatele înnoitoare ale socialismului .....

SILVIA DIMA — Dezvoltarea învățămîntului preșcolar bucureștean în anii socialismului .....

TEODOR MUCICA — Mijloacele de învățămînt în școala românească contemporană .....

LAZĂR VLĂSCEANU — Componentele programului de instruire

EMIL PĂUN — Învățămînt și dezvoltare socială .....

MINODORA PEROVICI — Prospectiva mijloacelor de învățămînt .....

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

ANETA VIȘOIU — Calitate, creativitate și eficiență în învățămînt — atribute ale școlii ialomițene .....

VIORICA PISCOI, IOAN DERȘIDAN — Perfecționarea personalului didactic — element prioritar în modernizarea școlii bihorene .....

PEDAGOGIA COMPARATĂ

GEORGE VĂIDEANU — Pedagogia românească în contextul pedagogiei mondiale .....

CAROL ROMAN — Pedagogi și oameni de școală din alte țări despre sistemul de învățămînt românesc .....

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ROMÂNIA

1944-1984

23 August 1944 — act al voinței întregului popor român

Dr. ION SPĂLĂȚELU

CU FIECARE AN adăugat istoriei socialiste a patriei descifrăm cu tot mai intensă emoție și nemărginită mîndrie patriotică multiplele sensuri și covîrșitoarea însemnătate pe care le-a avut și le are, pentru destinele întregului popor român, 23 August 1944, cel mai luminos eveniment din istoria noastră multimilenară — Ziua Națională a României.

Moment de răscruce în viața poporului, act al voinței întregii națiuni române, 23 August 1944 reprezintă începutul erei noi în istoria noastră contemporană, al revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă.

RĂSTURNAREA DICTATURII MILITARO-FASCISTE, eliberarea României de sub dominația hitleristă și participarea țării noastre cu toate forțele ei materiale și umane la crîncenele bătălii pentru alungarea trupelor naziste din Ungaria, Cehoslovacia, Austria și zdrobirea Germaniei lui Hitler au deschis calea unor profunde transformări revoluționare, naționale și sociale pe pămîntul românesc, calea asigurării deplinei independențe și suveranități naționale. Atunci, ÎN AUGUST 1944, POPORUL ROMÂN A FĂCUT UNUL DINTRE GIGANTICII SĂI PAȘI ÎN ISTORIE, PASUL DEVENIRII SALE SOCIALISTE ȘI COMUNISTE, marcat prin declanșarea victorioasă a revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă. Au strălucit atunci cu neasemuită măreție străvechile tradiții de luptă probate cu legendar eroism de masele largi populare sub cîrmuirea unora dintre conducătorii lor cei mai cutezători și iluștri, ca Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, Tudor Vladimirescu și atîția alții.

Atunci, în August 1944, prin dăruirea patriotică și spiritul de sacrificiu al celor mai de seamă fii ai națiunii române, în frunte cu comuniștii, au reverberat cu neasemuită forță și strălucire faptele de vitejie ale înaintașilor săvîrșite la Rovine și la Vaslui, la Călugăreni și la Plevna, la Mărășești și la Oituz și în atîtea locuri de pe întreg cuprinsul românesc.

Ca un arc de boltă al istoriei noastre naționale, 23 August 1944 s-a constituit trainică punte de legătură între trecutul, prezentul și viitorul eroicului nostru popor. Puternica coalizare a forțelor naționale patriotice sub conducerea comuniștilor, în acele zile fierbinți ale lui august 1944, dovedea izolarea completă a dictaturii militare, iminenta ei prăbușire. În același timp, victoriile țărilor coaliției antifasciste, în primul rînd ale Uniunii Sovietice, cît și intensificarea mișcării de rezistență a popoarelor cotropite indicau deznodămîntul inevitabil al războiului. „Patria ne cheamă s-o salvăm. La arme!" — a fost atunci cuvîntul de ordine adresat de Partidul Comunist Român întregului nostru popor.

În acest context, P.C.R. — nucleul catalizator și dinamizator al întregului sistem național de alianțe politice — a trecut la înfăptuirea revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă. În cadrul unor consfătuiri de lucru ale reprezentanților P.C.R. cu reprezentanți ai armatei, ai celorlalte partide politice și ai palatului s-a ajuns la hotărîrea unanimă de răsturnare prin forță

a dictaturii scoaterea țării din războiul hitlerist și întoarcerea armelor împotriva Germaniei naziste. Au fost luate măsuri de pregătire în condiții speciale a formațiunilor patriotice de luptă, care aveau misiunea să colaboreze strîns cu unitățile militare în realizarea obiectivelor revoluției. În principalele centre industriale ale țării, acolo unde erau masate numeroase trupe hitleriste, au fost luate măsuri pentru dezarmarea lor. S-a prevăzut, conform concepției științifice originale a P.C.R., de a privi acțiunile revoluției ca un tot unitar, ca acțiuni ale întregului popor, desfășurarea simultană a unor lupte, atît la București pentru neutralizarea și capturarea trupelor și comandamentelor hitleriste încartiruite aici, cît și la Ploiești, pe valea Prahovei și în alte locuri pentru a nu permite unităților hitleriste să se regrupeze ori să se îndrepte spre Capitală. Planul desfășurării revoluției elaborat de P.C.R. prevedea, de asemenea, o serie de măsuri pentru condolidarea apărării frontierei de apus, spre a împiedica pătrunderea de trupe hitleriste și horthyste din afară.

Dovedind o înaltă capacitate în a se orienta în situația complexă internă și internațională a momentului respectiv, în a stabili în mod amănunțit și realist planul desfășurării victorioase a revoluției, P.C.R., devansînd momentul declanșării acțiunilor, inițial stabilit pentru 26 august, a chemat de îndată întregul popor român la luptă.

Miercuri, 23 August 1944, zi obișnuită de vară, Soarele a răsărit la ora 5,29. Dimineața, temperatura a fost de 21 grade. Cerul senin. La ora 7,30 a răsunat semnalul posturilor de radio românești. Vocea crainicului a anunțat apoi programul zilei: muzică, radiojurnal, publicitate. Din timp în timp, același anunț lapidar: „Aici Radio România, București. În spațiul aerian al României domnește liniștea deplină!" Doar vînzătorii de ziare răscolesc liniștea apăsătoare a dimineții cu strigătele lor „la ziaru,...! 'Diție specială... Universuu, Timpuu... Curentuu. la Monitoru... are condamnări la moarte..." La rubrica Deciziuni ale Curții Marțiale, Monitorul Oficial din ziua de 23 august 1944 publica sentințele a 13 condamnări la moarte, a 12 condamnări la muncă silnică pe viață, a 3 condamnări la ani muncă silnică. Cu prețul vieții, netemători și de neînfrînt, încă din zorii zilei comuniștii pun temelie începutului de eră nouă în istoria României.

Întregul sistem al forțelor naționale ale revoluției, organizat și condus de Partidul Comunist Român, este alarmat în urma unei informații deosebit de prețioasă: mareșalul Ion Antonescu, care a participat în ziua de 22 august la ședința Consiliului de Miniștri ținută la Snagov, în cadrul căreia s-a hotărît mobilizarea generală, mutarea Marelui Cartier în Transilvania și transformarea României în teatru de desfășurare a unui război pustiitor, prin continuarea luptelor pe linia fortificată Focșani, Nămoloasa, Brăila prevăzută cu 1 600 cazemate, capabile după aprecierile experților să țină frontul în loc cel puțin 6 luni, alte luni în plus, de întîrziere a războiului, erau scontate a se obține prin lupte înverșunate organizate apoi pe arcul Carpaților Răsăriteni, iar în cele din urmă pe Carpații Apuseni etc. — urma să sosească la Palatul regal pentru a prezenta situația de pe front și măsurile stabilite. Forțele patriotice conduse de P.C.R. intrau în acțiune. La ora 17 a fost arestat I. Antonescu. La ora 18, Comandamentul Militar al Capitalei (comandant — generalul Iosif Teodorescu, șef de Stat Major — colonelul Dumitru Dămăceanu) a transmis către toate unitățile militare românești din București ordinul „Pajura"[1]. Prin sunete de goarne și trompete, ostașii se adună înarmați „în front". Peste o jumătate de oră al doilea ordin: „Stejar — extremă urgență"[2] face ca trupele românești și formațiunile de luptă să ocupe pozițiile dinainte stabilite.

Excelenta pregătire de către P.C.R. și ceilalți reprezentanți din Blocul Național Democrat a declanșării revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă a făcut ca serviciile germane din București să afle despre aceasta abia după trei ore, cînd fuseseră deja blocate de trupele române. Prin „Proclamația către țară"[3] difuzată la orele 22,15 în seara zilei de 23 August, în elaborarea căreia un rol de seamă a avut Lucrețiu Pătrășcanu — țara întreagă, opinia publică mondială luau cunoștință de doborîrea dictaturii antonesciene și constituirea unui guvern nou, de uniune națională.

„Știrea marilor evenimente petrecute aseară — scria ziarul „România liberă" apărut în zorii zilei de 24 august 1944 — s-a răspîndit în cîteva clipe în toată Capitala. Încă înainte de difuzarea la radio a proclamației adresate țării, populația Bucureștilor știa, simțea că „ceva se petrece". Cînd aceasta s-a anunțat oficial, străzile au căpătat dintr-o dată un aspect pe care nopțile de întuneric ale orașului nu le-au cunoscut niciodată. O însuflețire extraordinară domnea pretutindeni. Grupuri de cetățeni se îndreptau spre centru. În fața Palatului regal, a ministerelor, a prefecturii și a multor alte edificii publice unde noii demnitari se aflau la lucru, mulțimea a manifestat îndelung. Urale repetate au salutat vestea eliberării țării. Pînă noaptea tîrziu au răsunat în Capitală strigătele care salutau actul de eliberare a poporului"[4]. Împreună cu bucureștii, țara întreagă exalta, după cum s-a consemnat în documentele vremii. Se striga „Trăiască România!" se cînta „Deșteaptă-te române" sau „Pe-al nostru steag e scris unire". Se juca „Hora Unirii".

De la Berlin, Hitler îi cerea generalului Erik Hansen, șeful Misiunii militare germane pentru armata de uscat în România: „Ocupați Bucureștii! Eliberați pe Antonescu!" Exasperat, ambasadorul Reichului în România, Manfred von Killinger, amenința și el noile autorități ro-

---

[1] Arhiva Ministerului Forțelor Armate, Marele Stat Major, (în continuare Ah. M.F.A.—M.St.M,) dos. nr. 242/2 p. 18.
[2] *Ibidem*, fila 17.
[3] „România liberă", anul II, 1944, nr. 11, din 24 august 1944.
[4] „Capitala manifestează pentru pace și libertate" în „România liberă", an. II, nr. 11, din 24 august 1944.

mâne, cuprins de aceeași furie: „Vom îneca Bucureștii într-o baltă de sînge". Situația era, într-adevăr, extrem de gravă, pe teritoriul României aflîndu-se nici mai mult, nici mai puțin decît 612 507 militari hitleriști, atît pe front cît și în interiorul țării[5].

Întregul popor român, armata sa aveau să se ridice sub conducerea comuniștilor în lupta pe viață și pe moarte cu armatele hitleriste. „În ciocnirea inevitabilă cu forțele hitleriste — se sublinia în Declarația C.C. al P.C.R. dată publicității în acel moment istoric — Partidul Comunist Român cheamă muncitorimea, țărănimea, intelectualitatea și pe toți cetățenii României la luptă fără cruțare, cu toate armele, împotriva dușmanului de moarte al poporului român, pentru asigurarea viitorului său"[6]. După 20 de ani de adîncă ilegalitate, în seara zilei de 23 August 1944, P.C.R. își desfășura activitatea în libertate și pentru prima dată în istoria sa, devine participant la guvernarea țării. În urma Directivei operative date la ora 23 de către șeful Marelui Stat Major, armata română încetează imediat ostilitățile împotriva armatei sovietice și a Națiunilor Unite. De la ostaș la general, militarii români întorc armele — CAZ UNIC ÎN ISTORIE — împotriva aliatului de pînă în acel moment, armata hitleristă, adevăratul dușman.

În București, armata română ocupă prin luptă sediile misiunilor armatei hitleriste; sînt luați numeroși prizonieri. În zona Mălini, Valea Seacă, Gura Humorului și în alte părți din Moldova unitățile militare române trec la atacarea forțelor hitleriste și la capturarea lor. Pe Valea Prahovei militarii români și muncitorii înarmați dezarmează gărzile hitleriste de la rafinăriile „Vega", „Româno-Americană", „Astra", „Steaua Română" și altele, preluînd paza acestor obiective. La rîndul lor, forțele revoluționare române aflate în Brașov și împrejurimi fac prizonieri însemnate trupe hitleriste și iau sub pază întreprinderi industriale și instituții, inclusiv postul de radio „Bod". În noaptea de 23 spre 24 august 1944, la ora 2,58, H a n s e n raportează la Berlin:

„Nu este vorba de un puci al camarilei de la curte, ci de o lovitură bine pregătită de popor și trupă, informate prin radio. Măsura se bucură de cea mai largă încuviințare. Împotriva regelui și a noului guvern nu poate fi găsit nici un general pentru contraguvern". Aviația hitleristă trece la bombardarea sălbatică a Bucureștilor. Regele se refugiază la Dobrița, lîngă Tîrgu Jiu. Armata, poporul se avîntă în luptă pentru zdrobirea dușmanului, stradă cu stradă, cartier după cartier sînt curățite de trupele naziste. Cei mai mulți ofițeri și generali hitleriști au fost capturați în incinta hotelului Ambasador de către muncitorii de la Uzinele „Vulcan". Alți generali și ofițeri hitleriști au fost direct dezarmați în hotelurile „Bavaria", „Excelsior", „Princiar" în care erau cazați.

Muncitori din majoritatea întreprinderilor Capitalei — Malaxa, S.T.B., Vulcan ș.a. — sute și mii s-au prezentat la Comandamentul formațiunilor de luptă patriotică înrolîndu-se ca voluntari în lupta împotriva hitleriștilor. „Din această clipă — se spunea în Apelul Comandamentului Formațiunilor de luptă patriotice difuzat la 26 august — FIECARE ROMÂN E UN SOLDAT AL ROMÂNIEI LIBERE... PUNEȚI-VĂ BRAȚELE, MIJLOACELE ȘI TOT SUFLETUL PENTRU EXTERMINAREA DUȘMANILOR NOȘTRI DE MOARTE"[7].

Acțiunile eroice desfășurate de armata română în colaborare cu formațiunile patriotice de luptă, larg sprijinite de populație, au dus la zdrobirea, pînă la 26 august, a forțelor hitleriste din București, iar pînă la 28 august 1944 și a celor din împrejurimile Capitalei. Între 23 și 31 august 1944, revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă a triumfat într-o mare parte a țării (peste 150 000 kmp), în Muntenia, Dobrogea, Oltenia, Banat, sudul Transilvaniei, Crișana. „Armata română a dovedit în aceste zile înălțătoare că este a țării și a poporului. Este a noastră, a tuturor, nu a clicii fasciste. S-o înconjurăm cu toată dragostea. Trăiască armata română care azi luptă să distrugă bandele lui Hitler, iar mîine va lupta pentru eliberarea Ardealului de nord!"[8] consemna presa.

În zilele de 30 și 31 august, coloane de mari unități sovietice au trecut prin Bucureștiul eliberat de forțele patriotice, fiind întîmpinate sărbătorește de populație, de reprezentanți ai partidelor politice, ai guvernului și ai armatei române. „Capitala a trăit ieri — 30 august — o zi de triumf! — scria ziarul „România liberă". O zi de destindere, de spontană bucurie și de un entuziasm care exprima acea definitivă certitudine de pace, de înfrîngere a inamicului.
La barierele Bucureștiului, încă din zori de zi au început să apară primele avangărzi ale armatei sovietice..."[9].

La capătul a nouă zile de lupte înverșunate, cei peste 465 000 de luptători români încadrați în forțele armate și formațiunile patriotice, încheiau cu succes operațiunile de curățire de hitleriști a celei mai mari părți a teritoriului țării. Au fost capturați 56 455 militari, între care 14 generali — Erik Hansen, Reiner Steihel, A. Gerstenberg etc.[10] și 1 421 ofițeri. 5 000 de hitleriști și-au pierdut viața în luptă. Peste 83% din totalul forțelor germane existente în interiorul terito-

---

[5] Arh. M.F.A. — M.St.M., dosar nr. 732/1, fila 126.
[6] „România liberă", anul II, nr. 11, din 24 august 1944.
[7] „România liberă", anul II, nr. 12 din 26 august 1944.
[8] *Ibidem*, nr. 13, din 27 august 1944.
[9] „România liberă", anul II, nr. 16 din 31 august 1944.
[10] Arh. M.F.A. — M.St.M., dosarul nr. 456/23, p. 55.

riului românesc (exceptînd pe cele de pe front) au fost nimicite în perioada de la 23 la 31 august 1944[11]. Inamicul a pierdut în același timp, 282 avioane, 498 nave, cît și mari cantități de armament. „Dezastrul german din România — sublinia la 18 septembrie 1944 postul de radio New York — a pecetluit soarta Reichului în Balcani. Prin trecerea României de partea aliaților drumul de sud-est care duce la Budapesta, Praga și Viena este deschis..."

Astfel, actul istoric de la 23 August din România triumfa,

„23 August — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — va rămîne veșnic în conștiința poporului, amintirea sa transmițîndu-se din generație în generație ca un simbol strălucit al eroismului maselor populare, al spiritului revoluționar al comuniștilor, al tuturor militanților progresiști din patria noastră".[12]

Istoricul act de la 23 August 1944 a avut urmări politice naționale și sociale dintre cele mai importante pentru soarta țării. Desfășurarea evenimentelor a pus, odată în plus, în evidență rolul conducător al Partidului Comunist Român, coeziunea întregului popor și devotamentul fără margini ale tuturor cetățenilor, fără deosebire de naționalitate, față de soarta patriei.

Acțiunea rapidă și victorioasă a forțelor patriotice române a dat la iveală încă o dată marile capacități și resurse de energie și cutezanță de care a fost și este capabil poporul român în momentele cruciale ale existenței sale. Actul istoric de la 23 August a asigurat condițiile necesare participării poporului român, cu toate forțele sale, împreună cu țările din Coaliția Națiunilor Unite, la înfrîngerea Germaniei naziste. Prin acțiunea eroică a poporului român, practic, întregul dispozitiv strategic hitlerist din sud-estul Europei s-a prăbușit. După cum au apreciat specialiștii, prin aceasta războiul a fost scurtat cu cel puțin șase luni.

Paralel cu efectele militare covîrșitoare pe care le-a determinat, actul istoric de la 23 August a exercitat o profundă influență asupra evoluției situației politice din o serie de țări, a contribuit la accentuarea crizei regimurilor din Bulgaria, Ungaria și chiar din Germania hitleristă, a stimulat intensificarea rezistenței populare antifasciste în Bulgaria, Iugoslavia, Cehoslovacia, Polonia, Grecia și în alte țări.

Condus de Partidul Comunist Român întregul popor și-a adus în continuare o prețioasă contribuție la zdrobirea Germaniei hitleriste, la eliberarea din jugul fascist a altor popoare, înscriind, astfel, încă o pagină de nepieritor eroism în glorioasa sa istorie. Împreună cu armata sovietică, armata română s-a angajat în grele lupte pentru eliberarea întregului teritoriu al patriei, participînd apoi activ, timp de 260 de zile, la bătăliile pentru eliberarea Ungariei, Cehoslovaciei, Austriei. Un drum lung de peste 1000 de kilometri a fost stropit cu sînge de ostașii români și presărat cu aproape 170 000 de jertfe. 300 000 dintre militarii români participanți la războiul antihitlerist au fost distinși pentru faptele lor de vitejie și eroism, cu ordine și medalii sovietice, ungare, cehoslovace, românești. În același timp, eforturile materiale făcute de întregul popor român, de la 23 August 1944 pînă la victoria finală asupra hitlerismului, s-au ridicat cu mult peste un miliard de dolari (cursul din 1938). Acest efort, raportat la numărul populației, la posibilitățile de atunci ale țării și la timpul scurt în care a fost făcut este cu adevărat uriaș.

Prin contribuția adusă la marea victorie asupra fascismului, poporul român a dat cea mai strălucită expresie a atașamentului său profund la cauza păcii și libertății.

Condus cu înțelepciune și clarviziune de către partidul comunist, imediat după victoria definitivă asupra hitlerismului, poporul român a trecut cu hotărîre la organizarea radicală, din temelii a întregii sale vieți politice, economice, sociale, pentru făurirea pe pămîntul românesc a celei mai drepte orînduiri din cîte a cunoscut omenirea — orînduirea socialistă.

Anii socialismului au fost aureolați de hărnicia și spiritul revoluționar al tuturor fiilor țării noastre — români, maghiari, germani și de alte naționalități.

Unul din capitolele luminoase ale istoriei noastre naționale a fost marcat de Congresul al IX-lea al P.C.R., congres care a ales în funcția de secretar general al partidului pe tovarășul Nicolae Ceaușescu, hotărîre întîmpinată cu o unanimă aprobare de către întregul popor[13].

„După cum cunoașteți — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu în timpul unei ședințe de lucru, la puțin timp după învestitura sa în înaltele funcții de conducere în fruntea partidului și țării — la poporul român este un obicei vechi: înainte de a pleca la drum, omul se sfătuiește cu familia sa sau cu prietenii săi pe ce drum să meargă. Este un obicei bun. Acum pornim tovarăși, la un drum îndelungat care, trebuie să vă spun, nu va fi ușor, va cere muncă intensă din partea tuturor. De aceea, partidul nostru consideră că e bine ca înainte de a porni la drum, să ne sfătuim cu muncitorii, cu țăranii, cu intelectualii, cu bărbați și femei, cu bătrîni și tineri, într-un cuvînt cu întregul

[11] *Ibidem*, p. 53.
[12] Nicolae Ceaușescu, *Istoria poporului român*, Editura Militară, București, 1983, p. 367.
[13] *Congresul al IX lea al Partidului Comunist Român*, Editura politică, București, 1965, p.739.

popor în alegerea celui mai bun drum spre țelurile pe care le avem de înfăptuit"[14]. De atunci și pînă astăzi, această practică a devenit esența întregii munci revoluționare în construcția noastră socialistă.

Anii de cînd în fruntea partidului și a țării se află cel mai iubit fiu al poporului român, patriot înflăcărat și militant comunist — tovarășul Nicolae Ceaușescu — se înscriu în istoria multimilenară a României drept cei mai rodnici și mai dinamici ani. „Epoca Ceaușescu" — așa cum a intrat această etapă în istoria patriei — este cea mai strălucită afirmare a geniului creator al națiunii noastre"[15]. În peisajul industrial al României au apărut în ultimele două decenii — ani de neasemuit patos revoluționar și patriotic — mii și mii de noi întreprinderi industriale: Combinatul siderurgic Galați, Fabrica de locomotive electrice „Electroputere" Craiova, Sistemul hidroenergetic „Porțile de Fier", metroul bucureștean ș.a. S-a construit cel mai înalt drum din țară, situat la 2000 de m altitudine — Transfăgărășanul — care leagă Muntenia cu Transilvania.

Nu mai departe decît în această perioadă, în atmosfera de puternică angajare a întregului popor pentru întîmpinarea cu noi și mari succese a celei de-a 40-a aniversări a gloriosului act istoric de la 23 August 1944 și a celui de-al XIII-lea Congres al partidului, la 26 mai 1984, tovarășul Nicolae Ceaușescu a inaugurat Canalul Dunăre — Marea Neagră, eveniment de puternică rezonanță națională și internațională. Poporul român și-a împlinit astfel un vis de secole — construcția monumentalei „magistrale albastre", realizare grandioasă a „Epocii Ceaușescu", a anilor socialismului[16].

Încă un moment de referință a fost înscris în istoria eternă a poporului român, luni, 25 iunie 1984. Tovarășul Nicolae Ceaușescu împreună cu tovarășa Elena Ceaușescu a inaugurat lucrările de construcție la „Casa Republicii" și Bulevardul „Victoria socialismului" din București, operă arhitectonică reprezentativă, peste veacuri, pentru cea mai luminoasă epocă din istoria socialistă a României[17].

Țara întreagă își dezvăluie azi chipul ei de frumusețî și măreție împliniri, cum nu s-au putut vedea niciînd. Producția industrială a crescut în anii socialismului de 53 de ori, iar producția mănoaselor noastre ogoare aproape de 4 ori. Plaiurile românești au fost împînzite în toate cele patru zări cu noi și noi orașe: 365 în 1980 și 505 în 1985 față de 183 orașe în 1965[18].

Noul destin socialist al țării a însemnat, totodată, o nouă calitate a vieții poporului, de bunăstare și fericire. Ampla înflorire a culturii și vieții spirituale a maselor a însemnat nu numai înălțarea unor impunătoare edificii ca teatrele naționale din București, Craiova, Tg. Mureș, casele de cultură din Rm. Vîlcea, Lugoj, Tg. Jiu, Alba Iulia, Slatina etc., ci și o nouă calitate a întregii vieți spirituale, masele populare dovedindu-se nu numai mari consumatoare de cultură, dar și creatoare inegalabile în toate domeniile vieții culturale, artistice, științifice.

Un avînt fără precedent a cunoscut în anii socialismului școala românească. Peste un sfert din cetățenii țării — în jur de 5,5 milioane preșcolari, elevi și studenți — sînt cuprinși astăzi în diferite forme de învățămînt. Mii, zeci de mii de școli și săli de clasă noi s-au înălțat peste tot. Contribuțiile de mare însemnătate pe care învățămîntul românesc de toate gradele le aduce în toate domeniile construcției socialiste, numeroasele premii obținute la diferite olimpiade și concursuri internaționale de către elevi și studenți români atestă cu putere nivelul înalt, calitatea superioară pe care le-a atins învățămîntul românesc.

La toate acestea să adăugăm creșterea nemaiîntîlnită a prestigiului țării noastre în întreaga lume, ecoul imens pe care îl are pretutindeni politica sa de pace și înțelegere între popoare și vom vedea și mai bine saltul enorm făcut de România pe calea progresului și civilizației.

Contribuția esențială, hotărîtoare, în elaborarea și fundamentarea teoretică și practică a politicii interne și externe românești, atît de magistral trasate în Programul partidului, o are tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R., președintele Republicii Socialiste România.

Bilanțul marilor realizări pe care poporul nostru îl face în aceste zile de vibrant patriotism și spirit revoluționar, premergătoare jubileului celei de-a 40-a aniversări a revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă și celui de-al XIII-lea Congres al partidului pune încă o dată în strălucitoare lumină însemnătatea istorică a zilei de 23 August 1944 — Ziua Națională a României — piatră de hotar și de temelie a noului ev, socialist, pe care îl trăiește poporul român.

---

[14] „Scînteia", anul XLIX, nr. 11778 din 4 iulie 1980.
[15] „România liberă", anul XXXVIII, nr. 11113 din 21 iulie 1980, p. 2.
[16] „Scînteia", anul LIII nr. 13013 din 27 mai 1984.
[17] „Scînteia", anul LIII nr. 13012 din 26 iunie 1984
[18] „România liberă", anul XXXVIII, nr. 11112 din 19 iulie 1980.

ROMÂNIA

1944-1984

Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu privind dezvoltarea, perfecționarea și modernizarea conținutului învățământului românesc în concordanță cu cerințele economiei naționale și afirmarea cuceririlor științifice

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

ÎN CADRUL MARILOR ÎMPLINIRI ALE POPORULUI NOSTRU din cei 40 de ani care au trecut de la revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, realizările din învățămînt stau mărturie — alături de cele din toate celelalte domenii — uriașului salt de progres și civilizație pe care l-a făcut în acest răstimp România Socialistă.

Fiind în strînsă și directă legătură cu evoluția social-economică a țării, sub conducerea politică înțeleaptă a partidului, învățămîntul a cunoscut dezvoltarea sa impetuoasă datorită prematurei griji de care s-a bucurat, a rolului de factor fundamental al progresului pe care societatea i l-a încredințat: „Instruirea și educarea copiilor, a tineretului, reprezintă o problemă de cea mai mare însemnătate pentru viitorul tuturor popoarelor, pentru însuși destinul lumii de mîine"[1] aprecia secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

În ansamblul structural al procesului de instrucție și educație, conținutul este elementul de cea mai mare însemnătate, el fiind și cel mai dinamic deoarece reflectă evoluția complexă, pe toate planurile, a vieții: social, politic, filozofic, științific, tehnic, cultural, moral etc. Ar fi însă o mare greșeală să se creadă că reflectînd experiența social-istorică obiectivată în valori sociale, politice, științifice, tehnice etc. el ar urma pasiv dezvoltarea social-economică, politică etc. Această optică nedialectică nu poate fi decît expresia unei subestimări a valorii învățămîntului ca factor propulsiv de progres.

Exprimînd volumul și calitatea, natura și structura valorilor culturale (materiale și spirituale) sub forma cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, obișnuințelor, atitudinilor, conținutul învățămîntului *este purtătorul mesajelor cu ajutorul cărora se realizează instrucția și educația;* prin el, știința, tehnica, mo-

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 14, București, Editura Politică, 1977, p. 10.

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ LA A 40-A ANIVERSARE A ELIBERĂRII PATRIEI

rală etc. devin componente cu ajutorul cărora se construiesc conștiințele umane care acționează pentru realizarea transformărilor politice, social-economice etc.

În decursul celor 40 de ani de la eliberare, conținutul învățămîntului s-a obiectivat în *planuri, programe, manuale și cursuri*, corespunzător etapelor din evoluția social-economică și politică a țării și potrivit, evident, treptelor distincte de școlarizare. Deși în decursul celor 40 de ani fiecare etapă a avut specificul ei și acestea au determinat accente diferite pe un domeniu sau altul al categoriilor de cunoștințe și deprinderi, caracterul distinct, definitoriu al conținutului învățămîntului s-a păstrat prin cîteva idei de bază. Aceste idei au călăuzit obiectivarea cuceririlor științei, culturii, tehnicii, a valorilor morale, naționale și sociale în planurile de învățămînt, în programe, în manuale și cursuri și ele exprimă principialitatea, caracterul științific și orientarea spre construirea socialismului și comunismului a întregii politici școlare din țara noastră.

În acest sens o primă preocupare a partidului nostru a fost aceea *ca învățămîntul să fie un factor fundamental în formarea concepției științifice despre lume a poporului.* Imediat după 23 August 1944, dar îndeosebi după reforma învățămîntului din 1948, întregul conținut al învățămîntului a fost selectat și structurat, pentru toate disciplinele din planurile de învățămînt, în lumina materialismului dialectic și istoric.

S-au elaborat planuri noi de învățămînt, programe noi, manuale noi pentru toate nivelurile de școlarizare. Continuînd neîntrerupt acest proces astăzi ne putem mîndri cu un învățămînt în conținutul căruia progresele științei și culturii sînt prezentate de pe pozițiile concepției despre lume și viață a materialismului dialectic și istoric. Îndeosebi în ultimii 20 de ani, sub îndrumarea secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, efectele acestei orientări au fost valorificate pentru dezvoltarea științei și culturii, pentru ridicarea economică a țării pe culmi nebănuite. Este adevărat faptul că niciodată în istoria poporului nostru știința, tehnica, cultura nu s-au bucurat de atîta sprijin din partea statului ca în ultimele decenii.

Consecvenți cu orientările date de tovarășul Nicolae Ceaușescu, slujitorii școlii de la toate nivelurile acesteia au fructificat mesajele prezente în conținutul învățămîntului (programe, manuale, cursuri, lecții, prelegeri) pentru a contribui la promovarea gîndirii creatoare a noilor generații, la dezvoltarea cunoașterii, pe baza generalizării rezultatelor practicii și a noilor cuceriri științifice, stimulînd pasiunea pentru adevăr în știință și viață. În felul acesta, învățămîntul, prin conținutul său selectat și organizat pe baza concepției materialist-dialectice, a fost și este un factor fundamental, permanent în educarea ateistă a tineretului, a poporului.

O altă preocupare constantă a partidului nostru, a tovarășului Nicolae Ceaușescu, o altă idee călăuzitoare a politicii de învățămînt din țara noastră privitoare la conținutul acestuia a avut și are în vedere *educarea comunistă, cultivarea adeziunii întregului tineret al patriei la edificarea societății socialiste, comuniste.*

Și este firesc așa, căci *„tinerei generații care învață astăzi pe băncile școlii îi revine îndatorirea de a înfăptui dezvoltarea economică și socială a lumii de mîine; ea va trebui să ducă mai departe făclia progresului pe planeta noastră, să realizeze aspirațiile fierbinți ale popoarelor de a așeza societatea umană pe temelii noi, mai echitabile, mai raționale, să instaureze un climat de conviețuire pașnică, de prietenie și colaborare fructuoasă a tuturor națiunilor“*[2].

Din aceste teze orientative, fundamentale pentru dezvoltarea învățămîntului în R.S. România, a decurs prima idee strategică privind și ridicarea pe o treaptă calitativ superioară a acestuia și deci a conținutului în primul rînd: *integrarea învățămîntului cu cercetarea, cu producția, cu viața socială.* Deoarece în societatea socialistă învățămîntul constituie factorul principal de educație, de formare a omului nou, programul partidului și hotărîrile congreselor acestuia, precum și îndeosebi cuvîntările secretarului general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, au stabilit realizarea și continuarea cu toată fermitatea a eforturilor de legare strînsă a școlii cu cercetarea și producția pentru ca aceasta să asigure o foarte bună pregătire a tineretului pentru muncă și viață, însușirea celor mai noi cunoștințe teoretice, științifice, culturale, să dezvolte în rîndul tineretului respectul și pasiunea pentru munca concretă, producătoare de valori (materiale și spirituale). Școala, principalul factor de cultură și civilizație al națiunii, are deci nobila misiune de a sădi în conștiința generațiilor noi idealurile nobile ale socialismului și comunismului, prin valorile promovate în conținutul cursurilor și lecțiilor, al prelegerilor și seminariilor; școala este chemată să plămădească trăsăturile politico-morale înaintate ale tineretului nostru, cu un larg orizont de gîndire, cunoaștere și înțelegere, cu o bogată viață spirituală, cu o etică superioară, cu un înalt spirit revoluționar și nețărmurită iubire de țară, de patriotism înflă-

[2] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 9, București, Editura Politică, 1974, p. 592-593.

cărat, mobilizator la acte de înalt devotament pentru propășirea poporului, a țării pe culmile cele mai înalte de progres.

Pusă la bază întregii activități de instrucție și educație, teoria revoluționară dă forța necesară tinerelor generații de a învinge orice greutăți. Împletind educația științifică cu spiritul revoluționar, cu spiritul patriotic, al dragostei față de trecutul glorios al poporului nostru, se asigură realizarea pe deplin a mesajului de a face din activitatea școlii o parte integrantă a acțiunilor transformatoare, revoluționare ale societății noastre.

Bogatul conținu de idei novatoare al orientărilor permanente ale secretarului general al partidului privitoare la îmbunătățirea conținutului învățămîntului a fost fructificat de organele din administrația școlară, începînd cu Ministerul Educației și Învățămîntului, în modul de realizare *a planurilor de învățămînt, a programelor școlare, a manualelor și cursurilor.*

Dinamica conținutului învățămîntului impusă de vertiginoasa dezvoltare a științei și tehnicii, a culturii în general, care are loc în condițiile revoluției științifice și tehnice contemporane, pe de o parte, și orientările la care ne-am referit, pe de altă parte, au determinat formularea unor idei pedagogice clare de elaborare a acestor documente școlare.

În privința *planurilor de învățămînt* s-au cristalizat cîteva principii care călăuzesc întocmirea lor pe baze științifice.

Astfel, stabilirea obiectelor în planurile de învățămînt are loc ținîndu-se seama de cerințele societății în ce privește forța de muncă în diversele sectoare social-economice precum și de cele privind formarea unor personalități multilaterale. De aici a decurs și decurge cu necesitate *luarea în considerare a ierarhiilor actuale ale științelor și tehnologiilor în propulsarea progresului general social.* Se cunoaște faptul că *cea mai mare pondere în planurile de învățămînt în școala generală, și ca parte principală în trunchiul comun al planurilor la liceele de profil, o au matematica, fizica, chimia, biologia.*

Explicația este clară.

Matematica, exprimînd raporturile cantitative, formele spațiale și structurile obiectelor, fenomenelor, proceselor etc. din realitate, este un instrument de mare valoare în orice domeniu de activitate. Mai mult, simbolistica ei, aproape general valabilă (indiferent de limbă) a ridicat-o la rang de limbaj universal, de comunicare a datelor din orice domeniu, deci a devenit un instrument de implementare a interdisciplinarității, atît de productivă în știința contemporană.

Fizica, prin însuși domeniul ei de cercetare, dar mai ales prin rezultatele din ultimele decenii, are o foarte mare contribuție la înfăptuirea revoluției științifice și tehnice pe care o trăim.

Biologia, știința vieții, propulsează cercetări iar prin rezultatele acestora proiectează condiții de viață umană pe parametri care altădată nu puteau fi atinși.

Chimia, ca știință a combinărilor și recombinărilor, creează noi și noi suporturi materiale pentru dezvoltarea generală a vieții.

Aceste științe s-au impus ca fudamentale pentru funcționarea și dezvoltarea societății și deci ca obiecte de învățămînt cu pondere corespunzătoare în planurile de învățămînt. Dar referindu-ne la obiectele de învățămînt și păstrînd aprecierea de a fi fundamentale, socotim că obiectul **Limba română,** este, dacă am putea să ne exprimăm astfel, cel mai fundamental, căci fără posibilitatea de a citi și de a scrie corect în limba română nu se poate cuceri nici un domeniu al culturii, al științei, al tehnicii etc. Așa se și explică *rezervarea celui mai mare număr de ore în planurile de învățămînt pentru limba și literatura română.*

În ce privește *Limba maternă* pentru naționalitățile conlocuitoare, planurile de învățămînt asigură studierea acesteia pe baza unei indicații clare: *„Acolo unde problema limbii se impune ca o necesitate, — a remarcat tovarășul Nicolae Ceaușescu — ea trebuie rezolvată ca atare, asigurîndu-se condițiile ca tinerii să poată învăța în limba pe care o cunosc bine*[3].

Ținîndu-se seama de valoarea limbilor străine pentru formarea unui orizont larg de cunoaștere, pentru educarea tinerilor în vederea cunoașterii lor reciproce, al unirii eforturilor în lupta pentru un viitor luminos, pentru circulația valorilor cucerite în cultură, știință, tehnică, pentru pacea lumii, planurile de învățămînt rezervă loc acestora căci: *„Nu se poate concepe astăzi un învățămînt superior fără studenți care să cunoască 2 — 3 limbi de circulație internațională“*[4].

Un loc important în planurile de învățămînt îl dețin *științele sociale și filozofia*, ele aparțin grupului de discipline avînd directe valențe educative și formative, contribuind esențial la constituirea gîndirii creatoare a elevilor, modelîndu-le concepția înaintată despre lume și viață, atitudinea patriotică și revoluționară.

---

[3] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 5, București, Editura Politică, 1974, p. 739.

[4] *Op. cit*, p. 740.

Activitatea productivă constituie în planurile de învățămînt un obiect cu un important rol educativ pentru elevi, viața fără muncă neputînd fi posibilă. Ea este prezentă cu ore suficiente pentru a asigura formarea deprinderilor de a practica o meserie în diverse sectoare de activitate, pentru a se asigura dezvoltarea politehnică, multilaterală a personalității elevilor.

Sînt încă multe de reliefat în legătură cu modul științific în care s-au elaborat și se elaborează, prin eforturi continue, planurile de învățămînt, îndeosebi pentru a se asigura *interdisciplinaritatea* precum și alte cerințe de organizare științifică a conținutului în aceste documente școlare.

Programele școlare. Aceleași eforturi s-au făcut și se fac pentru întocmirea corespunzătoare a programelor școlare. Și aici, pe baza orientărilor prezente în documentele de partid, s-au cristalizat cîteva idei pedagogice valoroase, clare, de elaborare a lor cît mai corespunzătoare. Astfel, a căpătat o aplicare largă *principiul integrării în logica științei a logicii didacticii*, cît mai devreme posibil din punctul de vedere al dezvoltării elevilor. Prelungirea școlarității obligatorii pînă la zece ani de studiu a oferit cîmp larg de realizare a acestui principiu corelat cu cel al sistematizării liniare. S-au creat prin acestea o mai deplină continuitate a cunoștințelor pe baza *succesiunii gradate a dificultăților teoretice și a aplicațiilor.*

Coerența și concordanța au fost urmărite cu mai multă rigoare de către autorii programelor. Există o corelare mult mai izbutită între modul în care se succed și se elaborează cunoștințele de matematică, cele de fizică, de chimie. Desigur că aici o contribuție însemnată a adus-o promovarea aceluiași principiu explicativ. Firesc, dacă luăm în considerare faptul că toate cunoștințele sînt prezentate și asimilate de către elevi pe baza concepției filozofice materialist-dialectice și materialist-istorice.

S-au făcut și se fac eforturi pentru un mai mare *echilibru*, pentru o mai mare *corespondență* între volumul și dificultățile cunoștințelor și aplicațiilor, pe de o parte, și timpul rezervat în programe pentru studierea și depășirea acestora, pe de altă parte. Esențialul însă s-a realizat: programele — marea lor majoritate — din învățămîntul primar, gimnazial și liceal au *bine definite, operaționalizate și precizate obiectivele.* Aceasta oferă baza științifică de plecare pentru o mai bună realizare a descongestionării programelor, pentru o mai riguroasă precizie în ceea ce privește datele (noțiunile, regulile, principiile, legile etc.).

Ceea ce trebuie remarcat ca fiind foarte important este faptul că, *realizîndu-se o precizare a obiectivelor*, s-a putut și se poate trece în continuare la o mai bună evaluare a efectelor conținutului asupra elevului. Mai trebuie făcute însă eforturi în această direcție, eforturi corelate cu cele privind formarea deprinderilor de operaționalizare concretă, pe lecții — de către profesori, de către învățători — a obiectivelor.

Un bun cîștigat îl constituie adaptarea permanentă a programelor la nivelul de dezvoltare a elevilor. Și aici sînt rezultate notabile dar nu se poate aprecia încă realizarea lor ca fiind perfectă căci nu s-a precizat în ce măsură cunoștințele teoretice și practice, deprinderile necesare dobîndirii unor capitole noi au fost în prealabil însușite. Prin mai marea lor rigoare în organizarea materiei și prin îndrumările metodice existente în fiecare programă, cît și prin precizarea obiectivelor, putem spune că programele au realizat an de an o creștere importantă în înfăptuirea unui învățămînt de calitate.

Pe baza programelor a avut loc și o mai bună editare a *manualelor școlare* care de la an la an au devenit instrumente mai bune de instruire și educare a elevilor. Milioanele de manuale puse gratuit la îndemîna elevilor au fost de o deosebită valoare pentru formarea tineretului nostru care muncește cu abnegație și spirit revoluționar în toate sectoarele vieții social-economice. Cuprinzînd cele mai noi cuceriri în domeniile științei și tehnicii, elaborate cu aleasă capacitate de prezentare a mesajelor educative, patriotice și moral-civice, manualele au avut o dinamică permanentă și s-a făcut dovada că și în acest domeniu se poate mereu mai bine. Și aici putem spune că esențialul s-a realizat. S-au pus bazele științifice, psihopedagogice ale elaborării corespunzătoare a acestor instrumente de instrucție și educație, Editura Didactică și Pedagogică avînd în acest sens contribuția ei meritorie.

Cei 40 de ani de muncă în domeniul așezării și reașezării permanente a conținutului învățămîntului pe baze moderne — al cărui cititor este tovarășul Nicolae Ceaușescu — potrivit intereselor majore ale societății, ne dau astăzi marea satisfacție că s-a izbutit să se contureze o bază științifică clară și să se cîștige o experiență bună în elaborarea documentelor fundamentale purtătoare ale mesajelor educative: a planurilor, programelor și manualelor.

Triada „învățămînt-cercetare-producție" — concepție originală a secretarului general al partidului

Conf. univ. dr. IOAN BONTAȘ
Lect. univ. dr. SIMION CIOATĂ
Institutul Politehnic din București

DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC contemporan este o reflectare a dinamismului evoluției României socialiste în toate compartimentele vieții politice și economico-sociale. La aniversarea celor 40 de ani de libertate socială și națională, de construcție socialistă, învățămîntul se prezintă ca un domeniu important al sistemului social, puternic ancorat în realitățile țării, care contribuie din plin la pregătirea și perfecționarea forței de muncă, chemate să participe la construirea societății socialiste multilateral dezvoltate, la progresul patriei noastre.

În evoluția lui învățămîntul românesc a fost marcat de mari momente istorice care l-au proiectat ca un sector vital pentru însești destinele țării. Mai cu seamă, începînd cu Congresul al IX-lea al P.C.R., învățămîntul a fost supus, treptat, unor puternice transformări organizatorice și de conținut, avînd de îndeplinit — de la o etapă la alta — importante obiective strategice în dezvoltarea culturală și formarea personalității omului nou.

1. Gîndirea istorică, vizionară, a secretarului general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, se constituie ca principala sursă teoretică și practică de renovare revoluționară și reproiectare a învățămîntului românesc contemporan. Una din marile și noile idei contemporane promovate de P.C.R., de tovarășul Nicolae Ceaușescu, care a determinat un salt calitativ uriaș în întregul învățămînt românesc este cea referitoare la politehnizarea și integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. „Noua concepție — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie să se bazeze pe unitatea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția. Aceasta presupune ca fiecare institut, fiecare facultate să devină un puternic centru de învățămînt și, totodată, un laborator de cercetare și o uzină de producție"[1].

Concepția originală a tovarășului Nicolae Ceaușescu *despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, ca proces unitar, a determinat accentuarea valențelor formative și creșterea eficienței școlii românești.* Determinată de cerințele sociale și orientată de concepția politehnizării și integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, școala românească s-a transformat pe parcursul construcției socialiste într-un factor activ al prefacerilor economico-sociale.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, Editura Politică, București, 1974, p. 15—16.

În perspectiva noului model românesc de învățămînt, elaborat prin contribuția personală a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, dimensiunile instructiv-formative și aplicative ale școlii se întrepătrund. Școala oferă absolvenților un registru larg de cunoștințe teoretice și practice, care permite trecerea fără mari dificultăți de la o specialitate la alta, dacă ritmul dezvoltării economico-sociale o cere. *Educarea unor personalități creatoare, preocupate de descoperire, de nou, capabile să aplice în practică cunoștințele și să-și asume responsabilitatea civică, să se considere răspunzătoare de progresul patriei, constituie noi dimensiuni instructive și formativ-aplicative ale școlii românești, organic corelate între ele.*

Realizarea unui învățămînt integrat în viața economico-socială duce la ridicarea calității, mobilității cunoștințelor, la eficiență și creativitate, la integrarea socioprofesională, la progresul patriei noastre. Secretarul general al partidului a subliniat în repetate rînduri că omul societății socialiste trebuie să se integreze complet din punct de vedere social, iar unitatea dintre învățămînt, cercetare, producție se constituie ca una dintre căile de prim ordin ale optimizării și eficienței învățămîntului și de ridicare a nivelului de civilizație. „Noii absolvenți ai institutelor de învățămînt superior — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie să posede atît cunoștințele cele mai moderne în domeniul lor de activitate, cît și capacitatea de a cerceta și de a-și perfecționa și îmbogăți necontenit cunoștințele tehnico-științifice, precum și capacitatea practică de a proiecta și executa orice produs, oricît de complex, în ramura de specialitate respectivă. Ei trebuie să stăpînească la perfecție tehnica modernă, folosirea noilor utilaje cu care este înzestrată economia națională, să fie în stare să conceapă, să proiecteze și să execute mașinile cele mai avansate. Astfel, noul

specialist va putea avea de la început un rol activ, prețios, în procesul de producție, va putea contribui într-o măsură mai mare la dezvoltarea rapidă a patriei noastre socialiste pe calea progresului și civilizației"[2].

În acest context absolventul școlii și facultății trebuie să aibă calitățile cerute unui om cult, să posede cunoștințe teoretice și practice în pas cu dezvoltarea științei și tehnicii, să aibă formate capacitățile de cercetare, proiectare, executare și aplicare în practică în domeniul în care lucrează, să aibă formate deprinderile necesare desfășurării unei munci creatoare și eficiente la instalațiile cele mai complicate cu care este dotată economia națională.

Integrarea învățământului cu cercetarea și producția este un act sistematic, activ, novator și modelator, care demonstrează că finalitatea esențială a pregătirii forței de muncă constă în dezvoltarea personalității, considerată în totalitatea și complexitatea ei, personalitate capabilă să se adapteze inteligent și flexibil la cerințele economico-sociale, la progresul științifico-tehnic, să-și asume răspunderea propriei deveniri și implicit a dezvoltării societății în care trăiește. „Integrarea, apreciază prof. univ. dr. G. Ciucu, este un proces transformator, de ansamblu, care cuprinde toate laturile sistemului și procesului de învățământ, este un model praxiologic, o strategie a acțiunii optimizatoare în sfera instruirii și educării noilor generații; ea impune o schimbare radicală de gîndire, cît și o acțiune efectivă de perfecționare continuă a circuitului integrator învățămînt-cercetare-producție, proces structural de largă perspectivă, de strategie a dezvoltării întregului sistem de învățămînt din țara noastră"[3].

Acest principiu de bază al învățămîntului românesc presupune realizarea unei structuri unitare în care să fie incluse deopotrivă cuantumul de cunoștințe teoretice, deprinderile practice, proiectarea pregătirii în profil larg, cu accent pe dezvoltarea creativității elevilor și studenților.

Integrarea s-a conturat ca o concepție revoluționară, ca o strategie politică, științifică, și economico-socială de renovare structurală a școlii românești. De asemenea, s-a constituit ca o concepție, legitate și soluție pedagogică de optimizare a procesului de pregătire și formare a specialiștilor, de transformare a învățămîntului românesc într-un factor de progres economico-social[4].

Integrarea se realizează în mod concret în întreprinderi organizate pe principiul gestiunii economice, subordonate ministerelor sau centralelor industriale, în fabrici, uzine, ateliere, secții și ateliere-școală, șantiere, linii-pilot, unități de cercetare și proiectare, birouri și oficii de studii și expertize etc. integrate în structura unităților economice de profil, subordonate atît acestora cît și institutelor de învățămînt superior, precum și în secții, ateliere, centre de calcul, laboratoare, stațiuni-pilot, birouri și oficii de producție, de cercetare și proiectare, servicii, expertize, încercări, studii tehnico-economice etc., care fac parte din structura instituțiilor de învățămînt superior. În acest context, au apărut și s-au dezvoltat variate forme și acțiuni de integrare, printre care amintim: sisteme integrate de învățămînt-cercetare-producție, organizate pe mari platforme industriale (de exemplu sistemul integrat de la Măgurele, (București), platforma Institutului Politehnic din București, platformele industriale din Iași, Cluj-Napoca, Timișoara, Craiova ș.a.); activitatea elevilor și studenților în ateliere-școală și unități de producție în care produc bunuri materiale cu valoare de întrebuințare, lucrînd sub îndrumarea maiștrilor-instructori, profesori, ingineri și muncitori de înaltă calificare; ateliere de proiectare pentru conceperea și proiectarea de aparatură științifică, de măsură și control, prototipuri de mașini, utilaje, tehnologii, în care lucrează studenți din anii mari de studii, sub îndrumarea cadrelor didactice de specialitate; amplasarea de facultăți, catedre și specialități în cadrul uzinelor sau întreprinderilor, pe platforme industriale de profil; predarea de cursuri de către specialiștii din unitățile industriale, de cercetări și proiectări de profil, în calitate de profesori asociați; cercetări de teme oferite de producție pe bază de contracte, la care pot lucra echipe mixte (cadre didactice, studenți, specialiști din producție); teme pentru proiectele de an și diplomă care soluționează anumite probleme ale producției etc.

2. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, ca *proces sistemic*, reprezintă unitatea dialectică dintre trei mari domenii de activitate: învățămînt, cercetare și producție, care se întrepătrund, se condiționează reciproc, asigurîndu-se sporirea valențelor fiecărei componente în parte, cu efect de vitalizare a învățămîntului, în primul rînd.

Cunoaștem că producția bunurilor materiale reprezintă condiția de bază a existenței și progresului unei națiuni, ea ridică calitatea și eficiența pregătirii, asigură educația prin și pentru muncă. Cercetarea științifică, care este strîns legată de nevoile producției, determină perfecționarea continuă a acestui sector vital, asigură creșterea productivității muncii, iar concomitent cu aceasta rezultatele cercetării sînt incluse în circuitul învățămîntului în scopul pregătirii forței de muncă în pas cu exigențele revoluției științifico-tehnice, cu dezvoltarea economiei naționale și în perspectiva evoluției

[2] Nicolae Ceaușescu, *Dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii în România*, Editura Politică, București, 1979, p. 53.

[3] George Ciucu, *Integrarea învățămîntului universitar cu practica productivă și cercetarea științifică: cerințe ale unui concept sistemic*, în Revista Comisiei Naționale Române pentru UNESCO, nr. 4/1981, p. 242.

[4] Vezi: Ioan Bontaș, *Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția*, în „Pedagogie pentru învățămîntul superior tehnic", E.D.P., București, 1983, p. 56.

acesteia. La rîndul său, învăţămîntul pregăteşte cadrele de muncitori, tehnicieni, ingineri şi alţi specialişti de înaltă calificare, atît pentru nevoile producţiei, cît şi pentru sectoarele de cercetare.

Integrarea şi noile exigenţe ale vieţii contemporane privind pregătirea şi formarea cadrelor pun accentul pe calitatea cunoştinţelor şi pe caracterul formativ şi aplicativ al învăţămîntului. Aceasta reprezintă una din cuceririle esenţiale ale pedagogiei contemporane, baza teoretică şi acţională pentru ridicarea nivelului calitativ şi eficienţei întregului învăţămînt. În lumina acestei concepţii, noua calitate a conţinutului învăţămîntului determină necesitatea respectării unor cerinţe pedagogice şi metodice, printre care menţionăm: cunoştinţele selectate în programele şcolare să respecte adevărul ştiinţific, să aibă un înalt grad de generalitate, esenţialitate şi sinteză, o ridicată valoare şi eficienţă cognitivă, formativă şi operaţională, să dovedească viabilitate, fiabilitate şi mare mobilitate ştiinţifică şi tehnico-practică; evitarea fenomenului de supraîncărcare a elevilor şi studenţilor cu cunoştinţe perimate, învechite, descriptiviste, neesenţiale; racordarea permanentă a conţinutului învăţămîntului la progresul ştiinţific, tehnic şi cultural, precum şi la realităţile economico-sociale. Acest cadru devine forţa principală a pregătirii eficiente a tineretului, a formării gîndirii şi abilităţilor practice şi de investigaţie, precum şi a calităţilor omului nou, constructor conştient şi devotat al edificării societăţii socialiste şi comuniste.

Formarea la elevi şi studenţi a capacităţilor şi abilităţilor intelectuale, moral-politice, profesionale, de conducere şi autoconducere, care să se caracterizeze printr-o mare mobilitate, adaptabilitate şi creativitate, presupune folosirea în procesul instructiv-educativ a unei tehnologii didactice de mare eficienţă. Astfel, în locul unor metode care îndeamnă la pasivitate, şcoala românească contemporană promovează metode active, cu o valoare formativă şi aplicativă superioară, care produc nelinişte intelectuală, de tip euristic şi problematizat, care dezvoltă iniţiativa, spiritul de muncă independentă, spiritul critic şi capacităţile creative. Într-un asemenea context, profesorii nu mai sînt singura sursă de informaţii, elevii şi studenţii devenind într-o măsură sporită subiect al educaţiei, participanţi activi la propria lor pregătire şi formare, dezvoltîndu-şi capacităţi şi deprinderi de autoinstruire, de autoeducaţie, de autoevaluare şi autoconducere. Printre aceste metode moderne care contribuie la realizarea unei strategii active, euristice şi formative, amintim: problematizarea, învăţarea prin descoperire, algoritmizarea, modelarea, studiul de caz, învăţarea în grup, jocul de rol (simularea), experimentul şi creativitatea.

Aceste metode dezvoltă şi spiritul de echipă, emulaţia între elevi şi studenţi, întrajutorarea reciprocă, dinamizînd îmbinarea eforturilor gîndirii şi inteligenţei personale cu eforturile, gîndirea şi inteligenţa colectivă.

Aplicarea principiului integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia a impus şi o nouă structură a formelor de organizare a procesului de învăţămînt într-o viziune sistemică. Pe lîngă faptul că lecţia de „tip clasic" a fost revitalizată, într-un anumit sens înlocuită prin proiectul de tehnologie didactică, conceput pe bază de obiective operaţionale şi o abordare sistemică a componentelor didactice, o pondere însemnată o au în prezent lecţiile de tip experimental din laboratoare, lecţiile în atelierul sau laboratorul-şcoală, la locul de producţie din întreprinderi, pe lotul experimental, în laboratoarele de cercetare ştiinţifică (ACP — pentru studenţi), interferîndu-se şi sub acest aspect, *din ce în ce mai mult*, învăţămîntul cu producţia şi cercetarea.

3. Prin integrare se asigură modernizarea, îmbogăţirea şi aprofundarea conţinutului practicii în producţie, a cunoştinţelor teoretice şi practice asimilate în cadrul activităţilor didactice din liceu sau facultate, pe ani de studiu, profile şi specialităţi. Aceasta priveşte cunoaşterea maşinilor, utilajului, aparatajului ş.a., ce servesc producţiei moderne, cercetării, proiectării operaţiilor şi proceselor tehnologice, proceselor de fabricaţie, materialelor şi produselor finite, metodelor şi procedeelor moderne de lucru, problemelor de tehnica securităţii şi protecţiei muncii, problemelor de organizare ştiinţifică a muncii şi producţiei, de conducere a secţiilor şi întregii întreprinderi. Realizată în mod compact (comasat), practica în producţie oferă posibilitatea formării deprinderilor practice de muncă productivă şi inginerească eficientă. În optimizarea conţinutului practicii se are în vedere şi cunoaşterea procesului de producţie în ansamblul său, cunoaşterea întregului flux tehnologic, ca o cerinţă majoră a pregătirii complexe a viitorului muncitor, tehnician, subinginer şi inginer, ca şi pentru activitatea de conducere a unităţilor economice. Diferenţiat pe ani de studii, conţinutul practicii în producţie asigură studenţilor şi elevilor efectuarea de lucrări de un tot mai înalt grad de complexitate tehnică care, pe lîngă buna pregătire a acestora, le dezvoltă iniţiativa şi gîndirea tehnică. În practică, elevii şi studenţii regăsesc ilustrarea principiilor ştiinţifice asimilate în anii de şcoală.

Formarea specialiştilor pentru nevoile economiei noastre naţionale impune o continuă racordare a învăţămîntului la noile condiţii ale dezvoltării sociale, pentru a asigura o temeinică pregătire practică, prin muncă şi pentru muncă, cu finalitate integratoare în procesul de producţie şi în viaţa socială, cum a arătat la consfătuirea cu cadrele didactice care predau ştiinţele sociale în învăţămîntul superior, ministrul educaţiei şi

(Continuare în pag. 24)

Contribuția tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu la dezvoltarea cercetării științifice

RADA MOCANU
adjunct al ministrului educației și învățămîntului

ÎNVĂȚĂMÎNTUL, cercetarea științifică și alte domenii de cea mai mare însemnătate pentru construcția socialismului în țara noastră beneficiază — în înfăptuirea politicii partidului — de îndrumarea directă a tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., prim viceprim-ministru al guvernului, președintele Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie, membru sau doctor honoris causa al unor înalte și prestigioase universități, institute științifice și academii de peste hotare.

Poporul nostru dă o înaltă apreciere și își exprimă profunda sa recunoștință pentru contribuția hotărîtoare a tovarășei Elena Ceaușescu, alături de tovarășul Nicolae Ceaușescu, marele și înțeleptul nostru conducător, la progresul continuu și multilateral al întregii noastre societăți, de edificarea socialismului și comunismului în România. Savant de renume mondial, om de știință angajat cu întreaga sa capacitate de acțiune revoluționară în opera vastă de făurire a noii societăți în țara noastră, tovarășa Elena Ceaușescu, afirmîndu-se ca un cercetător de mare valoare în domeniul chimiei fundamentale și ingineriei chimice și, totodată, ca un factor activ al legării științei de practică, de nevoile concrete și de perspectivă ale vieții și ale producției, a contribuit efectiv și aduce permanent o orientare determinantă la elaborarea concepției și de organizare a cercetării științifice pentru toate domeniile de activitate din țara noastră.

Consacrată ca om de știință de înaltă autoritate, imprimînd în toate sectoarele în care își aduce valoroasa sa contribuție un climat de muncă exemplară, plină de pasiune și de devotament pentru înflorirea continuă a personalității umane, a perfecționării relațiilor de muncă și a promovării valorilor autentice ale epocii noastre noi, tovarășa Elena Ceaușescu a asigurat, la inițiativa secretarului general al partidului, elaborarea — pentru prima oară în istoria țării noastre — a unei politici de stat programatice pînă în pragul anului 2000 în domeniul cercetării științifice, al participării oamenilor de știință la rezolvarea unor stringente cerințe ale dezvoltării noastre economico-sociale.

Pornind de la convingerea că științele chimice și industria din acest domeniu au capacitatea să ofere națiunii noastre și întregii lumi contemporane soluții de mare însemnătate în numeroase probleme ale dezvoltării, tovarășa Elena Ceaușescu a spus că „În epoca noastră, de amplă desfășurare a revoluției tehnico-științifice, de adîncire fără precedent a procesului cunoașterii, chimia joacă un rol deosebit de important, afirmîndu-se ca o forță a progresului contemporan în tot mai multe domenii ale industriei moderne. Este bine cunoscut că, pe plan mondial, cercetarea în domeniul chimiei este chemată să răspundă unor cerințe tot mai largi legate de crearea de noi materiale și înlocuitori cu caracteristici superioare, de valorificarea complexă a resurselor minerale și vegetale, de elaborarea unor tehnologii moderne de înaltă eficacitate. Studiile, cercetările și realizările tovarășei Elena Ceaușescu în domeniul ingineriei chimice îmbogățesc literatura de specialitate și sporesc prestigiul internațional al științei românești.

Menționăm lucrarea monografică „Cercetări în domeniul sintezei și caracterizării compușilor macromoleculari", apărută în anul 1974; volumul „Polimerizarea stereospecifică a izoprenului" apărută în anul 1979, dedicat obținerii într-o concepție originală a unor compuși macromoleculari; studiul „Noi cercetări în domeniul compușilor macromoleculari", apărut în anul 1983 care prezintă unele din cele mai moderne rezultate în obținerea compușilor macromoleculari de sinteză; monografia „Cercetări în chimia și tehnologia polimerilor", apărută în 1984 — toate acestea înfățișînd o operă științifică de mare cuprindere și de deosebită importanță fundamentală și aplicativă.

Recent, a apărut volumul întîi din „Enciclopedia de chimie", elaborat sub conducerea tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, în care sînt prezentate peste

380 de titluri cu literele A și B din toate domeniile chimiei: chimie anorganică și analitică, chimie fizică, chimie organică și macromoleculară, biochimie, radiochimie, precum și din ramuri ale chimiei aplicate cum sînt petrochimia, chimia farmaceutică, carbochimia; sînt, de asemenea, înfățișate titluri de inginerie chimică cu scheme și instalații specifice tehnologiilor.

Lucrarea, adresată unui public larg, de la elevii de liceu și studenți ,pînă la cei care lucrează în specialitate, „Enciclopedia de chimie" reprezintă o lucrare de referință în care, pe lîngă o mare cantitate de informație, cu cele mai recente cuceriri ale științei, se află formule chimice și desene, adnotări bibliografice suplimentare și referiri la realizările și prioritățile românești în această disciplină a cunoașterii umane. Sursă de informație ușor accesibilă, noua lucrare arată cît de vastă este aria preocupărilor tovarășei Elena Ceaușescu, „Enciclopedia de chimie" urmînd să fie continuată cu volumele următoare pînă la epuizarea titlurilor în ordinea alfabetică și cu un ultim volum în care — așa cum se realizează în lucrările de înaltă ținută științifică — se va publica un index de mare amploare al tuturor titlurilor din întreaga lucrare.

Participînd efectiv la cercetarea științifică și elaborînd, ca urmare a proprilor cercetări, lucrări traduse într-un mare număr de țări și deosebit de apreciate în rîndul colectivelor de cercetare din cele mai înalte instituții de învățămînt și de cercetare din lume, tovarășa Elena Ceaușescu a precizat locul și rolul de cea mai mare însemnătate ale cercetării științifice și ale oamenilor de știință din țara noastră și din întreaga viață științifică a zilelor noastre.

Una din direcțiile esențiale a cercetării științifice și a muncii cercetătorilor o constituie cercetările fundamentale.

„Ținînd seama de cerințele tot mai complexe pe care le ridică necontenit progresul științei și tehnicii moderne — a arătat tovarășa Elena Ceaușescu la Plenara Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie din 9 iunie 1983 — va trebui să acordăm în viitor o atenție deosebită dezvoltării cercetărilor fundamentale, de perspectivă, îndeosebi în domeniul reactorilor nucleari, al cercetărilor spațiale, al teledetecției, ingineriei genetice a fenomenelor naturii și vieții". Dar cercetarea fundamentală constituie — în concepția tovarășei Elena Ceaușescu — doar una din laturile raportului dialectic dintre știință și viață, pentru că, în cadrul aceleiași Plenare a Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie din 1983, a relevat faptul că „În perioada următoare trebuie să punem un accent mai mare pe deplasarea activității cercetătorilor direct la locurile de producție, întărind astfel răspunderea lor nemijlocită pentru rezolvarea problemelor actuale și de perspectivă ale activității economico-sociale din domeniile respective. Cercetătorul, proiectantul trebuie să se afle permanent la locul unde se materializează soluțiile tehnologice sau proiectele pe care le-au elaborat, să ajute concret la găsirea celor mai bune căi de aplicare a acestora, astfel încît să se obțină cele mai bune rezultate".

În decembrie 1982, la Conferința Națională a partidului, a indicat direcțiile de bază ale orientării practice, spre care e necesar să se îndrepte întreaga atenție a cercetătorilor, spunînd că „cercetarea științifică este chemată să rezolve probleme deosebit de importante legate de producerea de noi materiale și noi tehnologii, de asimilarea unor noi produse, mașini și utilaje cu caracteristici tehnico-economice superioare necesare economiei naționale. În toate ramurile economiei naționale să se acționeze cu mai multă hotărîre pentru promovarea susținută a progresului tehnico-științific, asimilarea, modernizarea și înnoirea producției, elaborarea de noi materiale, mașini și utilaje de înaltă productivitate acordîndu-se în același timp o atenție deosebită creșterii productivității muncii, tipizării, normării consumurilor și sporirii eficienței economice".

În concepția de largă cuprindere și de înalt umanism a tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu privind rolul oamenilor de știință, finalitățile practice ale cercetărilor e necesar să se conjuge cu țelurile și aspirațiile cele mai nobile ale oamenilor, cu dreptul lor la viață și la fericire. De aceea, a arătat, ca om de știință și în calitate de președinte al Comitetului Național Român „Oamenii de știință și pacea" că „în spiritul întregii politici de pace și colaborare a partidului și statului nostru, cercetătorii și oamenii de știință trebuie să-și facă larg auzit cuvîntul lor de pace, colaborare și destindere, militînd activ, cu întregul nostru popor, pentru dezarmare, pentru înlăturarea pericolului de război și apărarea păcii".

Director din anul 1970 al Institutului Central de Chimie, inițiator al grupării institutelor departamentale de chimie, centrelor, secțiilor, laboratoarelor de pe platformele industriale și a altor unități de proiectare, inginerie tehnologică și cercetare în învățămîntul superior, tovarășa Elena Ceaușescu a realizat într-o concepție originală Institutul de Energetică Chimică și Biochimică și a realizat, dînd un înalt exemplu personal de pasiune și aport în munca de cercetare științifică, o valoroasă și prodigioasă operă apreciată de oamenii de știință din întreaga lume.

Sub îndrumarea nemijlocită a tovarășei Elena Ceaușescu, știința, cercetarea

și învățămîntul din țara noastră — care cunosc în gîndirea secretarului general al partidului cele mai cutezătoare dimensiuni de dezvoltare revoluționară — sînt puternic antrenate în soluționarea unor sarcini de mare importanță de dezvoltare a economiei naționale, legate de transformarea cantității într-o nouă calitate în toate sectoarele de activitate, de valorificare superioară a resurselor materiale și umane ale construcției noastre socialiste, pentru creșterea productivității muncii și a eficienței tot mai înalte a muncii sociale, pentru sporirea venitului național și creșterea bunăstării poporului nostru.

În activitatea de mare complexitate a tovarășei Elena Ceaușescu, învățămîntul, legarea strînsă a acestuia de cerințele construcției socialiste și creșterea contribuției sale la opera de făurire a socialismului ocupă un rol de cea mai mare importanță.

„Se impune — a arătat la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. — realizarea unei conlucrări tot mai strînse între învățămînt, cercetare și producție, unirea întregului potențial uman și folosirea în comun a puternicei baze materiale de pe platformele cercetării, învățămîntului și industriei, în vederea soluționării mai rapide și eficiente a problemelor de mare răspundere puse în fața științei și dezvoltării tehnologice, pentru accelerarea progresului tehnic și economico-social".

Prin această orientare se accentuează implicarea tot mai activă a școlii românești în vastul proces de formare pentru muncă și educare revoluționară a tinerelor generații, de pregătire a forței de muncă la nivelul cel mai înalt al științei, tehnicii și cuceririlor cunoașterii și spiritului uman.

„Partidul — a spus tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 1—2 iunie 1982 — cere școlii să asigure tineretului o pregătire temeinică, un larg orizont de cunoștințe științifice, tehnice și culturale, bazat pe însușirea a tot ce este mai înaintat în cunoașterea umană. Dar, în același timp, școala trebuie să funcționeze și ca un important factor educativ, de cultivare în rîndul tinerei generații a patriotismului, a dragostei față de patrie și de partid, a hotărîrii de a sluji cu profund devotament și spirit revoluționar cauza poporului, a socialismului, a apărării, independenței României".

La baza întregii activități de învățămînt, tovarășa Elena Ceaușescu așează munca, menționînd că „tinerii trebuie să învețe să prețuiască munca și disciplina, să înțeleagă că munca este cîmpul cel mai fertil de împlinire a personalității umane, de realizare a celor mai înalte visuri și aspirații".

Personal, din numeroasele și permanentele întîlniri de lucru pe care tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu le are cu conducerea ministerului nostru, cunosc grija deosebită pe care o acordă dezvoltării și perfecționării școlii românești contemporane al cărui ctitor este tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru.

Am participat la dezbaterea în cabinetul de lucru al tovarășei Elena Ceaușescu a unor importante probleme privind conținutul învățămîntului, reținînd importanța de cea mai mare însemnătate pe care o acordă perfecționării neîntrerupte a însușirii de către elevi a limbii române, rolul prioritar pe care-l relevă — cu fiecare discuție — științelor fundamentale în pregătirea tineretului școlar, importanței alcătuirii după cele mai noi cuceriri ale gîndirii și cunoașterii umane, a programelor de învățămînt, a manualelor școlare, a mijloacelor de învățămînt, a tot ceea ce contribuie la sporirea eficientă a activității didactice și la ridicarea calitativ-superioară a întregii școli românești.

Am înțeles — cu numeroase prilejuri — grija și atenția pe care le acordă muncii depuse de cadrele didactice. Tovarășa Elena Ceaușescu apreciază că „pentru realizarea înaltelor răspunderi ce revin școlii trebuie să crească și mai mult rolul și răspunderea cadrelor didactice în formarea profesională, politică și morală a tineretului". Înconjurată de dragostea tuturor oamenilor școlii, a întregului nostru popor, tovarășa Elena Ceaușescu înscrie, prin întreaga sa activitate, file de muncă eroică de savant și eminentă activistă politică, în istoria contemporană a României, făurită de poporul nostru, sub îndrumarea înțeleaptă a secretarului general al partidului, tribunul revoluționar, eroul și ctitorul României socialiste.

Învățămîntul și gîndirea pedagogică românească în anii socialismului

Prof. univ. dr. STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei R.S. România

ANUL 1944, AUGUST 23, a însemnat o mare cotitură în dezvoltarea și construirea unei Românii noi. A însemnat și în domeniul învățămîntului și gîndirii pedagogice românești. Evenimentele petrecute atunci s-au caracterizat, mai întîi, prin confruntarea noilor tendințe de viață socială, ce au izbucnit și s-au afirmat puternic, cu vechea mentalitate, așezată în școală de revoluția burghezo-democratică de la 1848. Luînd cu timpul, ca model, pe Herbart și urmașii lui (la noi un I. Popescu, Dimitrescu-Iași și G. G. Antonescu). S-a izbit și de spiritul fascist, în care școala și pedagogia europeană se antrenaseră, în parte, în ultimul timp. În problemele de curriculum (care includ scopul educației, modelul ei) ca și în cele de metodă. Sau cu un cuvînt mai modern, strategie.

Primii pași, ai acestei dezvoltări, s-au caracterizat prin cîteva realizări remarcabile: lupta pentru lichidarea analfabetismului, gimnaziul unic (ministru Ștefan Voitec) care ridică școala populară la nivelul rezervat, pe vremuri, numai burgheziei și informarea cadrelor didactice cu experiența și gîndirea primei revoluții socialiste de pe glob, cea sovietică. Rezultatele acestei acțiuni au fost, în general, foarte bune. Și nici nu se putea altfel, în contextul vremii, plin de entuziasm, în marea măsură a slujitorilor școlii de atunci. Cu excepții, evident. Căci au fost și excepții. Un fenomen negativ, în această acțiune, a fost desigur însușirea uneori pripită, a experienței noi, lucru care avea să genereze sămînță de dogmatism și o oarecare ușurință lozincară. Trebuie să fim însă înțeleși: dogmatismul acesta, ca și spiritul conservator, nu sînt tot una cu ceea ce adversarii noștri înțeleg prin aceasta. Ele înseamnă mai degrabă atitudine de apărare dîrză a cuceririlor reale, socialiste, care trebuie păstrate și întărite. Nu trebuie confundat, în orice caz, cu spiritul conservator sau curentele și gîndirea conservatoare burgheză.

În această perioadă, pedagogia românească și-a concentrat atenția, cum era și necesar, asupra cîtorva domenii mai importante. Între acestea în primul loc stau: reconsiderarea istoriei școlii și gîndirii pedagogice, reconsiderarea didacticii, încercarea de a face aplicări ale politehnizării învățămîntului în spirit marxist și al gîndirii pedagogice inițiate de Makarenko (M. Ghivirigă ș.a.), predarea pe obiecte de studiu, sau grupe de obiecte la clase mici (Stanciu Stoian, Paul Popescu-Neveanu, Traian Pop etc.) Munca a fost încununată cu realizarea cîtorva lucrări, care stau mărturie, în acest sens. Din pedagogia românească a trecutului, se reține, în spirit critic, cîteva curente antebelice, mai precis interbelice, ca „Pedagogia culturii" (Ștefan Bârsănescu), „Pedagogia sociologică" (Stanciu Stoian), „Psihologia pedagogică în spirit experimental" (D. Todoran, Al. Roșca). Perioada aceasta se încheie în pragul deceniului șapte (anii '60). O piatră de hotar, care marchează începutul unei noi ere, în anii care au urmat, este Congresul al IX-lea al P.C.R. El e, am putea spune, uriaș. El proclamă România de nivel nou calitativ (republică socialistă). El cere, în consecință, dezvoltarea patriei noastre în acest spirit, pe calea dezvoltării sau construirii societății socialiste multilateral dezvoltate; el cere activiștilor și lucrătorilor din toate domeniile să activeze cu simț de răspundere, pentru calitate în locul cantității și pentru spirit revoluționar. Purtătorul drapelului, începînd cu acest moment, a fost secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Este cazul să amintim aci deosebita atenție pe care trebuie să o dăm, de acum, expresiei, „societate multilateral dezvoltată". În contextul vremii s-au discutat (și dacă s-au discutat era necesar) posibilitățile și condițiile dezvoltării socialismului. *S-a admis, în general, că, în această privință, nu trebuie neglijată*

linia generală marxist-leninistă, dar *trebuie să se țină seama neapărat de condițiile în care se dezvoltă fiecare țară;* în condițiile de dezvoltare și construcție socialistă, trebuie să se țină seama neapărat și de formarea omului. Pe lîngă aceasta, *de o importanță deosebită este nevoia de însușirea, în lupta și construcția socialismului, a spiritului revoluționar comunist.* Spiritul revoluționar nou, ideologia lui, însumează atitudini noi și solicitări noi, care se materializează, devin forță constructivă.

Partidul Comunist Român, constatînd realizările de pînă atunci, dar și greșelile, afirmă o linie nouă: eliberarea de dogmatism. În această perioadă cercetătorii în domeniul școlii și gîndirii pedagogice, se aruncă, am zice, cu sete asupra căutărilor de orizonturi noi. „Revista de Pedagogie", „Forum" (Revista învățămîntului superior) ca și „Editura Didactică și Pedagogică" sînt înviorate acum de orizonturi noi deschise de partid, ca și de prezența în literatura pedagogică a unor publicații și nume de cercetători tineri, care dau tonul și speranțe înnoitoare. A fost un moment trecut destul de bine. Acum se afirmă și o serie de pedagogi, cu lucrări și cercetări din diverse domenii ale pedagogiei (Vasile Bunescu, Dumitru Salade, A. Manolache, Iosif Antohi, G. Văideanu. I. G. Stanchiu, Ion Cerghit, Andrei Dancsuly, Ion Holban, Ion Dumitrescu, Victor Țîrcovnicu, Ion T. Radu, Vasile V. Popescu, Leon Țopa, Teodor Gal, Vasile Popeangă, Romeo Dăscălescu ș.a.).

Știința educației, pedagogia nouă românească, pe lîngă munca plină de răspundere a cadrelor mai vechi, care își îndreaptă și ele atenția spre tendințele noi ale educației, apar cum am arătat și mai sus, urmărind calitatea (o nouă calitate a producției, o nouă calitate a vieții, o nouă calitate a construcției societății socialiste multilateral dezvoltate). *Principiul călăuzitor, principiu suveran, în ce privește școala și educația a devenit integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția*, pe toate treptele de învățămînt, dar mai ales în învățămîntul superior. Tînăra generație nu întîrzie nici ea să se afirme destul de bine adaptată, bine informată și plină de speranțe. Cităm cîteva nume, — căci numărul crește și va crește desigur: Ioan Jinga, E. Dimitriu, Viorel Nicolescu, Emil Păun, Lazăr Vlăsceanu, E. Noveanu, I. Nicola, Ion Negreț, Ion Neacșu, Dan Potolea, Nicolae Săcăliș, Miron Ionescu, Ioan Roman, C. Bîrzea ș.a. *Cercetarea pedagogică* (Stanciu Stoian), *pedagogia comparată* (Stanciu Stoian, Iosif Antohi, Vasile Iliescu, ș.a.), *creativitatea* (Alexandru Roșca) și *cultura de masă, cultural-științifică* (Ioan Jinga) sînt tot atîtea probleme care, între altele au preocupat pe cercetătorii noștri în domeniul pedagogiei moderne. În această perioadă, denumită pe bună dreptate, *epoca Ceaușescu* se remarcă o creștere și o dezvoltare impetuoasă a întregului învățămînt, a ridicării nivelului științific și ideologic. Acum apar, și nu întîmplător, volume de sinteză pedagogică.

Rezultatele acestor cercetători le arată, de pildă, unul din cercetătorii din generația mai tînără, Ioan Jinga, în lucrarea sa recent apărută „Inspecția școlară". Acesta, concepînd inspecția școlară ca „principala formă de îndrumare, control, evaluare și optimizare a procesului instructiv-educativ", afirmă pe bună dreptate: „deși inspecția școlară are, în țara noastră, vechi și îndelungate tradiții și a constituit de-a lungul timpului obiectul cercetării științifice psihopedagogice nu s-a elaborat încă o lucrare, care să înglobeze rezultatele acestei cercetări și experiențe practic acumulată." Lucrarea lui Ioan Jinga este *prima* care caută să realizeze acest lucru. Cauzele dificultăților întîmpinate? Ele se datoresc, desigur, și unor greutăți, dar, trebuie să recunoaștem, și unei insuficiente înțelegeri, atît din partea părinților, cît și a cadrelor didactice.

Aminteam mai sus de un anumit spirit conservator, pe care adversarii socialismului îl confundă cu conservatorismul burghez. Noi, după cum am mai afirmat-o, interpretăm altfel — și credem just — acest lucru. Noi constatăm, cînd este cazul, și deficiențe, ca și greutăți, stagnări; dar credem ferm într-o ieșire din această postură; iar ieșirea nu o vedem nicidecum înapoi spre vechi formule prăfuite, așa-zis „democrate", ci înainte, spre construirea unei lumi noi. Căci lumea înainte merge. Înainte a mers întotdeauna. Evident, socialismul nu este un marș triumfal și ușor, pe alei bătătorite, nici intrări glorioase și ușoare, cu uși ce se deschid automat. El e ceea ce a fost întotdeauna o construcție de lume nouă: muncă plină de răspundere, tatonări — greșeli uneori — dar mai ales convingeri, în ceea ce ne învață ideologia noastră; căci orizontul și sensul istoriei au fost mereu canalizate, în linii generale, spre progres. Stă în esența societății noastre socialiste să creeze și să rezolve probleme noi. Școala, educația, învățămîntul, științele educației au înregistrat un salt serios în anii de după eliberare și mai ales în ultimii douăzeci de ani, situînd învățămîntul și pedagogia românească în rîndul celor mai înaintate sisteme de învățămînt din lume.

Un învățămînt puternic ancorat în realitățile românești contemporane

Conf. univ. ION GH. STANCIU
Universitatea din București

În PRIMA PARTE A ANILOR '60, în urma unor considerabile eforturi cu caracter politic, social și economic, poporul nostru condus cu clarviziune de Partidul Comunist Român, a reușit să desăvîrșească baza tehnico-materială a societății socialiste atît în industrie cît și în agricultură; se realiza astfel victoria deplină a socialismului în toate sectoarele de activitate. Așa după cum se precizează în *Programul Partidului Comunist Român*, de la Congresul al IX-lea al partidului, din 1965, urmat de adoptarea noii Constituții și proclamarea Republicii Socialiste România, se deschide o perioadă nouă în dezvoltarea socialistă a țării, în activitatea partidului.[1] Noua etapă impunea o mai deplină racordare a tuturor subsistemelor sociale, deci și a învățămîntului, la exigențele specifice societății socialiste.

În cele aproape două decenii care s-au scurs de atunci, învățămîntul românesc a cunoscut profunde transformări, orientate îndeosebi spre o cît mai puternică legare a lui de trebuințele impetuoasei dezvoltări a economiei naționale.

Fiecare dintre congresele Partidului Comunist Român (IX, X, XI, XII), conferințele naționale ale partidului, unele plenare ale Comitetului Central (1973, 1977) au analizat în spirit critic problemele învățămîntului, adoptînd măsuri pentru continua sa dezvoltare și perfecționare. Congresele educației politice și culturii socialiste din 1976 și 1982, Congresul educației și învățămîntului din 1980 au dezbătut noi aspecte ale procesului de educare a maselor, de formare și dezvoltare a omului societății noastre socialiste. Secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în numeroase expuneri — în special în cele dedicate deschiderii anilor de învățămînt — a insistat asupra problemelor fundamentale ale dezvoltării școlii, indicînd principalele sale direcții de perfecționare.

Semnificativ este faptul că în această perioadă au fost adoptate două legi ale învățămîntului și educației — în 1968 și 1978. Distanța de numai un deceniu dintre ele relevă ritmul accelerat al dezvoltării societății noastre, apariția unor trebuințe economice, sociale, politice și culturale noi, determinate de procesul trecerii în etapa societății socialiste multilateral dezvoltate.

Un rol de prim ordin pentru perfecționarea și dezvoltarea învățămîntului românesc, pentru racordarea lui la exigențele sociale și ale dezvoltării personalității umane l-a avut Congresul al IX-lea al P.C.R. În raportul prezentat la acel congres de către secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, se făcea precizarea — cu importante consecințe teoretice și practice — că *școala este „principalul izvor de cultură și factor de civilizație"*. Erau subliniate în această afirmație atît locul, de însemnată importanță socială, acordat școlii în sistemul societății noastre, cît și marea responsabilitate cu care ea este învestită: gradul de cultură și civilizație al poporului nostru este puternic influențat de nivelul de dezvoltare al învățămîntului, de măsura în care se asigură însușirea științei și culturii de către tînăra generație.

În raportul prezentat la Congres a fost expus un sistem de teze fundamentale pe baza cărora s-a început un nou proces de transformare revoluționară a învățămîntului, corespunzător cerințelor etapei noi de dezvoltare socialistă a țării. Astfel, s-a prevăzut mărirea duratei *învățămîntului obligatoriu*, înființarea liceelor de specialitate — ca răspuns la cererea de cadre tot mai insistentă a economiei și culturii naționale în plin avînt —, creșterea nivelului de pregătire al muncitorilor prin învățămîntul profesional, pentru a se putea utiliza cu eficiență sporită utilajele moderne cu care urmau să se înzestreze întreprinderile industriale.

Pe baza directivelor Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, începînd cu anul școlar 1966/1967 *au fost create liceele de specialitate* care au atras din primii ani un număr însemnat de elevi, făcînd să crească deosebit de mult procentul absolvenților școlii de 8 ani care frecventau învățămîntul liceal.

Ca urmare a transformărilor pe care școala le-a cunoscut după Congresul al IX-lea, cît și a cerințelor unor noi perfecționări, la 14 mai 1968 a fost adoptată Legea privind învățămîntul în Republica Socialistă România. Importanța sa constă mai ales în faptul că *a oficializat obligativitatea învățămîntului de 10 ani, organizarea liceelor de specialitate, crearea învățămîntului postuniversitar* și *cuprinderea treptată în școală a copiilor de la vîrsta de șase ani*.

Obiectivul fundamental pus în fața poporului nostru la Congresul al X-lea (1969) —

făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate — a cerut noi și rapide perfecționări ale învățămîntului. În acei ani, de puternică angajare creatoare, în scopul ridicării activității din toate domeniile la nivelul exigențelor exprimate de societatea socialistă românească — aflată ea însăși într-o nouă perioadă a evoluției sale spre comunism — *a fost formulat principiul integrării învățămîntului cu producția și cercetarea.* Într-o serie de cuvîntări de la începutul deceniului al optulea, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a insistat asupra necesității ca învățămîntul să fie corelat cu activitatea productivă, să-și propună ca obiectiv pregătirea forței de muncă necesară economiei naționale și să realizeze o unitate între procesul de producție și cercetarea științifică. „Trebuie să pornim, în primul rînd, — se afirma în Cuvîntarea la mitingul consacrat deschiderii anului de învățămînt universitar din 1971 — de la necesitatea de a considera învățămîntul, cercetarea și producția ca un proces unitar, inseparabil, în formarea specialistului de mîine" [2].

Încă din acei ani, școala românească de toate gradele a început să-și desfășoare activitatea potrivit cerințelor principiului integrării învățămîntului cu producția și cercetarea. S-a trecut la organizarea atelierelor școlare, au fost inițiate transformări în conținutul învățămîntului, în metodele și formele de instruire. Nota caracteristică a învățămîntului românesc din anii '70 o constituie tocmai afirmarea și aplicarea în practică a unității dintre învățămînt, producție și cercetare.

O amplă și minuțioasă analiză a școlii românești de toate gradele a constituit obiectul Plenarei Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 18—19 iunie 1973. Relevînd progresele înregistrate pînă la acea dată, plenara a adus noi și valoroase perfecționări școlii, corespunzătoare unor noi exigențe sociale:

— pregătirea tuturor tinerilor, pe fiecare treaptă de învățămînt, în vederea integrării lor rapide în producție, în activitatea socială;

— continuarea procesului de egalizare a șanselor de acces la învățămînt și a șanselor de educație;

— introducerea tot mai largă în practica școlii românești a principiului educației permanente;

— modernizarea sistematică a conținutului și metodelor de învățămînt în ritmul impus de progresul științei.

În Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în Republica Socialistă România au fost prevăzute măsuri de o deosebită importanță, în scopul unei mai depline adecvări a școlii la exigențele sociale: a) includerea învățămîntului preșcolar ca parte integrantă a sistemului de învățămînt; b) lichidarea repetenției la nivelul învățămîntului primar; c) creșterea numărului liceelor de specialitate pentru a li se asigura cea mai mare pondere în sistemul învățămîntului liceal; d) organizarea pe profile largi a procesului de pregătire a elevilor, corespunzător principalelor domenii de activități economice și sociale, pentru a se facilita mobilitatea profesională a absolvenților; e) dezvoltarea cu prioritate a învățămîntului superior tehnic, mai ales a aceluia care pregătește cadre pentru ramurile industriale cu o creștere accelerată; se cerea să se acorde o sporită atenție integrării învățămîntului cu producția și cercetarea, prin antrenarea cadrelor didactice și a studenților în rezolvarea unor probleme ale producției, prin participarea studenților la activitatea direct productivă, prin organizarea unor unități de învățămînt pe mari platforme industriale etc. [3]

Hotărîrea Plenarei din iunie 1973 a cuprins și o serie de măsuri referitoare la perfecționarea conținutului și metodelor din învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial și liceal. Astfel, s-a relevat necesitatea unei mai bune dozări și sistematizări a cunoștințelor în programe și manuale, a extinderii utilizării metodelor active, în scopul dezvoltării gîndirii și a capacității de investigare a elevilor, a diversificării formelor de organizare și desfășurare a procesului de învățămînt, acordîndu-se o mai mare pondere activităților de laborator și activităților practice ale elevilor, întărindu-se astfel caracterul aplicativ al cunoștințelor și, prin aceasta, intensificîndu-se pregătirea politehnică a elevilor.

Elementele principale ale politicii Partidului Comunist Român în domeniul învățămîntului și obiectivele fundamentale ale acestuia în etapa actuală au fost consemnate în „Programul Partidului Comunist Român de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism", adoptat de cel de-al XI-lea Congres. Aceste obiective au fost avute în vedere, în mod deosebit, la Plenara C.C. al P.C.R. din 28—29 iunie 1977, cînd s-au adoptat noi măsuri menite să adîncească procesul de transformare revoluționară a învățămîntului românesc, legarea lui organică cu activitatea creatoare de bunuri materiale și spirituale ale societății, cu progresul științei și culturii.

În noua concepție, învățămîntului liceal — *organizat pe mai multe tipuri și profile* — îi revine un dublu rol: de a asigura absolvenților cunoștințele necesare pentru continuarea studiilor și pregătirea de specialitate necesară calificării într-o meserie. Pentru a se crea condițiile unei bune pregătiri profesionale a elevilor s-a prevăzut ca instruirea lor practică să se desfășoare în perioade compacte, eșalonate pe tot timpul anului școlar. Întrucît după Plenara C.C. din iunie 1977 structura învățămîntului românesc cunoscuse profunde transformări, a apărut necesi-

tatea adoptării unei noi reglementări legislative care să sintetizeze schimbările intervenite din 1968 și să includă noi prevederi corespunzătoare trebuințelor actuale și de perspectivă ale societății românești. Rod al experienței dobîndită de țara noastră, Legea educației și învățămîntului din 21 decembrie 1978 cuprinde o serie de soluții originale. Spre deosebire de cele mai multe legi ale învățămîntului mai vechi, care se limitau la unele aspecte de organizare și administrare a școlii, Legea din 1978, întemeindu-se pe prevederile fundamentale ale educației și învățămîntului reglementează nu numai problemele de învățămînt, ci și pe cele ale educației.

Dată fiind semnificația deosebită a acestor obiective pentru caracterizarea sistemului nostru de învățămînt se cuvine ca ele să fie enunțate:

— formarea multilaterală a personalului necesar tuturor domeniilor de activitate, corespunzător cerințelor producției de bunuri materiale și spirituale;

— permanenta perfecționare profesională, științifică și tehnică a membrilor societății;

— asigurarea policalificării, a posibilității de trecere dintr-o specialitate sau activitate în alta; în acest sens, la baza școlii românești — care are un caracter politehnic — a fost situat principiul integrării învățămîntului cu producția și cercetarea;

— crearea condițiilor necesare pentru dezvoltarea și afirmarea capacităților creatoare ale membrilor societății;

— creșterea nivelului general de cultură și cunoaștere al poporului;

— educarea tinerei generații în spiritul concepției materialist-dialectice și istorice asupra naturii și societății, a dragostei pentru patrie, pace și progres social;

— cultivarea respectului față de celelalte popoare și a solidarității cu tineretul din toate țările, cu forțele progresiste, democratice din lumea întreagă [4].

Ca și legile din 1948 și 1968, Legea educației și învățămîntului menționează garantarea șanselor egale de instrucție și educație pentru toți copiii și tinerii fără nici o discriminare, dreptul naționalităților conlocuitoare la școală în limba maternă.

Pentru a completa imaginea dezvoltării învățămîntului nostru din 1965 pînă în prezent, oferim în tabelul alăturat cîteva date statistice elocvente: [5]

	1965/1966	1982/1983
— copii înscriși în grădinițe de copii	353 721	902 608
— elevi în înv. primar și gimnazial	2 992 802	3 140 101
— licee	589	981
— elevi în înv. liceal	371 724	1 205 158
— studenți	130 614	181 081
Total populație școlară	4 103 082	5 570 959

Una din preocupările constante ale partidului nostru, ale secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a fost aceea a unei continue îmbunătățiri a procesului de educație moral-politică în școală a tinerei generații. Încă din 1967, pe baza directivelor Congresului al IX-lea, au fost adoptate unele măsuri privind activitatea pionierească și educația tineretului în patria noastră. S-a realizat astfel o mai strînsă legătură între școală și organizația de pionieri și U.T.C., extinzîndu-se posibilitatea de exercitare de către învățători și profesori a influenței educative competente asupra elevilor.

În expunerile sale, la congresele și conferințele naționale ale partidului, la plenarele Comitetului Central al P.C.R., la întîlnirile cu oamenii muncii din diferite județe ale țării, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a insistat asupra necesității formării omului nou, a trăsăturilor sale caracteristice și a contribuției școlii la cultivarea acestor trăsături. „O atenție deosebită — se preciza în Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din august 1983 — trebuie să acordăm formării tinerei generații pentru muncă, pentru luptă, educării ei în spirit revoluționar. În această privință trebuie să se acorde o atenție mai mare, în toate formele de învățămînt — începînd cu grădinița pînă la cursurile postuniversitare — formării și educării patriotice, revoluționare a tineretului, a tuturor cetățenilor patriei noastre" [6].

Concepția secretarului general al partidului asupra rolului din ce în ce mai mare al științei socialiste în ansamblul edificării noii societăți, asupra patriotismului revoluționar, a locului esențial pe care îl deține munca în procesul formării și dezvoltării omului nou, a rolului istoriei, al literaturii în educația tinerei generații a constituit și constituie un permanent izvor de învățătură călăuzitor în activitatea educativă de fiecare zi a cadrelor didactice.

Comparînd stadiul învățămîntului nostru de astăzi cu acela de la care am pornit acum patruzeci de ani, nu putem să nu trăim un moment de puternică satisfacție și mîndrie națională. Avem nu numai un învățămînt obligatoriu de 10 ani — generalizat încă din 1974/1975 —, un învățămînt liceal cu mare capacitate de cuprindere a absolvenților școlii obligatorii și o mare varietate de școli de nivel superior, ci — prin obiectivele, conținutul și modalitățile de desfășurare — și un învățămînt adînc ancorat în realitățile societății pe care o edificăm, societatea socialistă multilateral dezvoltată, învățămînt care aduce o contribuție esențială la înfăptuirea progresului social.

Prin caracterul său larg, deschis tuturor categoriilor sociale și naționalităților conlocuitoare, prin baza materială și personalul didactic de care dispune, prin concepția știin-

ţifică pe care se bazează, prin spiritul umanist de care este animat, prin locul acordat educaţiei pentru muncă şi pace, sistemul actual de învăţămînt din Republica Socialistă România se situează printre cele mai avansate din lume.

Un astfel de ritm al dezvoltării şcolii de toate gradele nu putea să nu creeze condiţii favorabile şi să nu impună, totodată, o intensificare a cercetării în domeniul educaţiei şi învăţămîntului.

Se pot distinge *patru direcţii ale activităţii de cercetare pedagogică* în ultimele două decenii:

a) fundamentarea investigaţiei din domeniul educaţiei şi învăţămîntului pe filozofia materialismului dialectic şi istoric (cercetări de filozofia educaţiei);

b) cunoaşterea tradiţiilor progresiste ale şcolii româneşti şi continuarea lor în noile condiţii istorice;

c) cunoaşterea şi valorificarea critică a experienţei pedagogice universale;

d) perfecţionarea procesului instructiv-educativ corespunzător cerinţelor obiective ale procesului de transformare revoluţionară a societăţii.) Vechilor teme de cercetare li s-au adăugat altele noi, impuse de noile exigenţe sociale: *colectivul ca modalitate educaţională, integrarea învăţămîntului cu producţia şi cercetarea, economia învăţămîntului, noile tehnici didactice, evaluarea, conducerea şcolii, pedagogia comparată* etc.

Marea varietate tematică a cercetării ştiinţifice din această perioadă se întemeiază însă pe o *unitate metodologică — materialismul dialectic şi istoric* — ceea ce a asigurat lucrărilor publicate un riguros caracter ştiinţific. În această perioadă au fost efectuate mai multe cercetări experimentale decît în perioada anterioară, unele dintre ele fiind realizate în colectiv (instruirea copiilor la vîrsta de şase ani, instruirea programată, utilizarea metodelor euristice în învăţămînt, cercetări docimologice etc.). Alături de cadre didactice de specialitate din învăţămîntul superior, de cercetători profilaţi pe problemele educaţiei şi învăţămîntului, se constată şi o largă participare a învăţătorilor şi profesorilor din învăţămîntul gimnazial şi liceal.

O concretizare meritorie a cercetărilor pedagogice din ultimii ani o constituie cele trei volume de „Sinteze de pedagogie contemporană", realizate sub auspiciile Academiei de Ştiinţe Sociale şi Politice şi apărute în ultimii ani „(Probleme fundamentale ale pedagogiei" — 1982, „Didactica" — 1982, „Domenii ale pedagogiei" 1983), rod al unei fructuoase colaborări a trei generaţii de pedagogi.

BIBLIOGRAFIE

1. Cf. *Programul Partidului Comunist Român de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism*, Editura Politică, 1975, p. 59.
2. Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 6, Editura Politică, 1972, p. 510
3. *Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului în Republica Socialistă România*, Editura Politică, 1973.
4. *Legea educaţiei şi învăţămîntului*, 1978, p. 5—10
5. *Anuarul statistic al Republicii Socialiste România*, 1983, p. 270—271.
6. Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice şi politico-educative*, „Scînteia" 5 august, 1983.

Învăţămîntul în limbile naţionalităţilor conlocuitoare, expresie a profundului democratism din România socialistă

Prof. univ. dr. ing. PÁLFALVI ATTILA
rectorul Institutului Politehnic din Cluj-Napoca

PE PĂMÎNTUL ROMÂNIEI — peste care au trecut, vreme de secole, numeroase neamuri în îndelungi şi repetate peregrinări şi invazii —, alături de poporul român s-au statornicit din vechi timpuri şi alte populaţii. Ele au rămas, au trăit şi au muncit cot la cot cu populaţia românească. Minunate pilde de înfrăţire au înscris luptele comune ale românilor, maghiarilor, saşilor, şvabilor şi altor naţionalităţi conlocuitoare împotriva asupririi sociale şi naţionale, pentru propăşirea patriei comune. În calea acestei frăţii, clasele stăpînitoare din trecut au căutat vreme îndelungată să ridice fel de fel de obstacole, folosind diversiunile naţionaliste ca mijloc de învrăjbire a maselor, pentru a le putea domina şi asupri.

Rezolvarea problemei naționale pe baza deplinei egalități în drepturi a tuturor cetățenilor țării, fără deosebire de naționalitate, a devenit o realitate în România odată cu instaurarea regimului democrat popular, după victoria revoluției sociale și naționale, antifasciste și antiimperialiste din august 1944. Istoria tuturor popoarelor confirmă că drepturile și libertățile politice sînt cu adevărat viabile, trainice doar dacă se sprijină pe o bază economică solidă. Așa cum a arătat în repetate rînduri secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, deplina egalitate în drepturi a cetățenilor de diferite naționalități își găsește concretizarea în posibilitatea de a beneficia în egală măsură de roadele dezvoltării economice a țării. În lumina acestui adevăr esențial, statul român a pus la temelia adevăratei egalități a cetățenilor dezvoltarea economică a tuturor județelor, creșterea armonioasă a forțelor de producție pe întreg teritoriul țării.

Sub conducerea înțeleaptă a Partidului Comunist Român, dezvoltarea deosebit de rapidă a României socialiste, într-o perioadă istorică relativ scurtă, reflectă eforturile stăruitoare depuse de toți cetățenii țării, fără deosebire de naționalitate, în vederea creării de noi condiții, superioare, de trai și civilizație. Un larg avînt au cunoscut știința, cultura și arta, învățămîntul fiind de asemenea extins, diversificat și perfecționat, potrivit nevoilor economiei și culturii socialiste.

Maghiarii, germanii și celelalte naționalități conlocuitoare au intrat după anul 1944 în noua perioadă de dezvoltare a țării, *cu un trecut bogat, pe care și l-au făurit aici*, istoria lor fiind *parte componentă indisolubilă a istoriei României, parcurgînd, împreună cu poporul român, drumul împlinirilor, al edificării unei creații originale materiale și spirituale reprezentative*. În acest proces de mari transformări ale societății s-a adîncit colaborarea, prietenia și frăția dintre toți oamenii muncii, fără deosebire de naționalitate, iar egalitatea economică, cea politică, juridică, socială și culturală au devenit realități în toate domeniile de activitate.

Militînd consecvent pentru egalitate pe tărîmul vieții politice și economice, *România a asigurat astfel cele mai largi posibilități pentru înflorirea atît a culturii poporului român, cît și a culturii naționalităților conlocuitoare*. Fertilizîndu-se reciproc, inspirîndu-se deopotrivă din realitățile noi ale țării, slujind aceleași idealuri nobile, aceste culturi contribuie fiecare, cu amprenta specificului național, la creșterea tezaurului cultural al țării.

Politica Partidului Comunist Român, consacrată dezvoltării și înfloririi țării, ridicării continue a bunăstării poporului, a înscris și înscrie între coordonatele sale fundamentale preocupările pentru tineret, pentru educarea sa în spiritul înaltelor idealuri ale *comunismului. Atît în cadrul legislației, cît* și al acțiunii politice, nu există domeniu în care tînăra generație să nu se bucure de drepturile și îndatoririle sale, menite să-i permită afirmarea multilaterală, liberă, creatoare, la înălțimea cerințelor actuale, atestînd-o ca o puternică forță socială.

Născut și crescut în anii socialismului, hotărît să facă totul pentru a asigura dezvoltarea multilaterală a țării, tineretul este un factor de progres. Organizațiile de tineret acționează sub conducerea partidului pentru întărirea frăției dintre tinerii români, maghiari, germani și de alte naționalități, pentru unirea eforturilor tuturor tinerilor patriei, fără deosebire de naționalitate, la înfăptuirea obiectivelor făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și a înaintării României spre comunism.

Consecvența politicii naționale echitabile a statului român este ilustrată grăitor și în sfera învățămîntului, a instrucțiunii publice. Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare, componentă organică a sistemului de învățămînt din România, s-a dezvoltat continuu, în ritm cu progresul general înregistrat de școala noastră în ultimele decenii. Porțile învățămîntului de toate gradele sînt deschise tuturor cetățenilor țării, indiferent de naționalitate. Toate instituțiile școlare sînt repartizate teritorial în raport cu compoziția populației pe naționalități.

În anii construcției socialiste au avut loc, în învățămîntul de toate gradele, fundamentale transformări cantitative și calitative. *În această perioadă, școala, indiferent de limba în care funcționează, a dobîndit o orientare modernă, un conținut științific legat de cerințele vieții, cu un larg caracter formativ, o structură armonioasă, adaptabilă celor mai noi exigențe.* Prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu la 7 ani în 1948 și apoi la 10 ani, a făcut ca sistemul actual de instruire să se distingă radical de cel existent înainte de anul 1944. Schimbarea profundă a orientării și proporțiilor în organizarea învățămîntului liceal și a învățămîntului superior s-a făcut în favoarea celui cu profil tehnic, agricol și economic, potrivit cerințelor economiei noastre socialiste în continuă dezvoltare.

O evoluție rapidă și continuă a cunoscut și baza didactico-materială a învățămîntului, numărul și calitatea mijloacelor de învățămînt destinate dotării laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor-școală, în toate zonele țării. Au fost construite numeroase spații noi pentru cursuri, pentru cercetare și activita-

tea practică a cadrelor didactice, elevilor și studenților. Eforturile societății pentru continua dezvoltare a învățămîntului sînt ilustrate și de faptul că, față de anul 1950, cheltuielile pentru învățămînt de la bugetul de stat au fost mai ridicate în anul 1980 de aproape 14 ori, iar cele pentru investiții de aproape 33 ori.

În virtutea unei concepții unitare, învățămîntul este chemat ca, de la grădiniță pînă la universitate, în funcție de obiectivele treptelor de școlarizare și de particularitățile de vîrstă ale copiilor și tinerilor, să asigure pregătirea științifică, tehnică și culturală a acestora, policalificarea, formarea în profiluri largi, încît, după absolvire, ei să se poată integra rapid și eficient în activitatea social-economică, culturală și politică a țării.

Paralel cu dezvoltarea generală fără precedent a învățămîntului s-a lărgit considerabil numărul unităților școlare și secțiilor care oferă copiilor și tinerilor aparținînd naționalităților conlocuitoare posibilitatea să studieze în limba lor maternă.

Din cele 29 422 grădinițe, școli generale, licee și școli profesionale, cîte au funcționat în anul școlar 1980—1981 în România, în 3278 (11%) procesul instructiv-educativ s-a desfășurat în limbile naționalităților conlocuitoare.

În aceste decenii *a crescut an de an și numărul studenților din rîndul naționalităților conlocuitoare, ajungînd în prezent să depășească cifra de 14 000.*

În multe institute de învățămînt superior *se predau cursuri și în limbile materne ale naționalităților conlocuitoare: Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca, Institutul de Arte Plastice și Conservatorul din Cluj-Napoca, Institutul Medico-Farmaceutic și Institutul de Învățămînt Superior din Tîrgu-Mureș. La Institutul de Teatru „Szentgyörgyi István" din Tîrgu-Mureș, pentru pregătirea actorilor și regizorilor necesari teatrelor în limba maghiară funcționează o secție cu predarea tuturor disciplinelor în limbă maghiară. Institutul de Învățămînt Superior din Sibiu ține cursuri și în limba germană.*

Faptul că la admiterea în învățămîntul superior, conform prevederilor Legii educației și învățămîntului, *absolvenții de liceu din rîndul naționalităților conlocuitoare pot susține în limba maternă probele de concurs la disciplinele pe care le-au studiat în această limbă*, oferă șanse egale de reușită tuturor absolvenților liceelor, indiferent de naționalitate și de limba în care au studiat.

Învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare necesită cadre didactice pentru limba maternă, bune cunoscătoare ale acestor limbi, pentru toate celelalte discipline de învățămînt. În acest scop au fost create condiții pentru ca tinerii din rîndul naționalităților conlocuitoare să aibă posibilitatea să devină cadre didactice bine pregătite și cu un larg orizont științific, cultural și ideologic.

Cunoașterea limbii române ca mijloc de comunicare și înțelegere între toți cetățenii patriei noastre, fără deosebire de naționalitate, dobîndește valențe deosebite în realizarea unor condiții reale de egalitate în drepturi. Faptul că, paralel cu studiile efectuate în limba maternă, tinerii din rîndul naționalităților conlocuitoare își însușesc și își perfecționează cunoștințele în limba română le înlesnește participarea și mai activă la viața politică, economică și socială pe întreg teritoriul țării. De asemenea, pregătirea unitară care se asigură tuturor studenților, fără deosebire de naționalitate, creează condiții ca și din rîndul studenților aparținînd naționalităților conlocuitoare să se formeze cadre cu o pregătire superioară, specialiști de înaltă calificare, care se integrează bine în producție, în orice parte a țării, devenind făuritori prețuiți de bunuri materiale și spirituale.

Anual se tipăresc manuale în limbile naționalităților conlocuitoare. Astfel, pentru toți elevii din școlile și secțiile cu predare în limbile naționalităților conlocuitoare se *asigură în mod gratuit peste 550 de titluri de manuale în limba maternă*, acoperind astfel disciplinele prevăzute în planurile de învățămînt. Numai *pentru anul școlar 1980—1981 s-au editat și reeditat peste 220 titluri de manuale, apărute într-un tiraj de peste 1 400 000 exemplare.*

Un sprijin în desfășurarea procesului instructiv-educativ îl aduc și publicațiile centrale sau locale în limba maghiară, germană, sîrbă și altele, în coloanele cărora apar adesea studii și articole legate de instruirea și educarea tinerei generații. *Emisiunile speciale din cadrul programelor de radio și televiziune în limbile maghiară, germană, sîrbă etc. contribuie și ele la educarea și formarea publicului tînăr aparținînd naționalităților respective, constituind totodată mijloace de exprimare ale acestor categorii etnice.*

Potrivit principiilor democratice statornicite în România și aplicate în toate sferele de activitate, *reprezentanții cadrelor didactice aparținînd naționalităților conlocuitoare participă nemijlocit la conducerea învățămîntului, făcînd parte din organele și organismele de conducere ale acestuia*, începînd de la unitățile de învățămînt, organele județene de îndrumare și control, pînă la Ministerul Educației și Învățămîntului și Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului. Tot în Ministerul Educației și Învățămîntului funcționează și un compartiment pentru învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare.

În funcție de numărul elevilor și al cadrelor didactice din rîndul naționalităților conlocuitoare, la inspectoratele școlare județene,

care se ocupă de organizarea, îndrumarea și controlul învățământului din județul respectiv, sînt încadrați și inspectori școlari din rîndul naționalităților conlocuitoare. *La nivelul întregii țări, un număr de 2 054 cadre didactice din rîndul naționalităților conlocuitoare îndeplinesc funcții de conducere în învățămînt.*

În învățămîntul superior, din organele colective de conducere, în funcție de numărul cadrelor didactice și al studenților, fac parte cadre didactice și studenți aparținînd naționalităților conlocuitoare.

Faptul că în consiliile județene ale educației și învățămîntului, în cadrul inspectoratelor școlare județene, în consiliile de conducere ale unităților de învățămînt, în senatele instituțiilor de învățămînt superior, în consiliile profesorale ale facultăților, în conducerea catedrelor există un număr apreciabil de cadre didactice și de oameni ai muncii din rîndul naționalităților conlocuitoare, constituie, în mod evident, încă o dovadă grăitoare a largii democrații care guvernează toate sferele de activitate, a atenției pe care partidul și statul, personal tovarășul Nicolae Ceaușescu, o acordă învățămîntului în limbile naționalităților conlocuitoare. Luînd ca exemplu Institutul Politehnic din Cluj-Napoca, se poate arăta că în cei peste 35 de ani de existență, acest institut de învățămînt superior a fost și este în permanență o comunitate frățească a studenților, a cadrelor didactice și a personalului ajutător care au diferite limbi materne. Activitatea și colaborarea lor de zi cu zi reprezintă o școală a prieteniei, cu o acțiune de lungă durată, pe întreaga viață, pentru că, în concepția studenților noștri de azi, egalitatea între oamenii muncii români și cei aparținînd naționalităților conlocuitoare este un fapt firesc și real, un rezultat al rezolvării problemei naționale în România.

În laboratoare, în cercurile științifice, studenții români și cei de alte naționalități lucrează în subgrupe sau echipe comune. Activitatea de integrare, de practică productivă, de proiectare și de cercetare oferă studenților noi și noi ocazii de a se cunoaște reciproc, de a colabora, de a se ajuta între ei. Studenții din rîndul naționalităților conlocuitoare beneficiază, deopotrivă cu colegii lor români, de burse, locuri în cămine și de alte forme de sprijin material din partea statului și participă după aceleași criterii, împreună cu întregul tineret din România, la activitatea politico-ideologică, cultural-artistică și sportivă.

Triada învățămînt — cercetare — producție

(Urmare din pag. 12)

învățămîntului, tov. prof. univ. dr. doc. inginer Ion Teoreanu[5].

4. Realizarea obiectivelor politehnizării și integrării învățămîntului cu producția și cercetarea presupune în mod obiectiv și o bună pregătire psihopedagogică a tuturor factorilor implicați în activitatea de integrare, în munca de instrucție și educație cu elevii și studenții, pentru a evita empirismul și realizările la limită, pentru o fundamentare științifică valoroasă și de calitate a actului educațional.

Totodată, o direcție majoră de acțiune, determinată de acest proces integrator, o reprezintă și *formarea unei pregătiri și gîndiri economice*, cu largi implicații în toate ramurile economiei naționale. „Să înțelegem bine — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu — că muncitorul, inginerul, tehnicianul, toate cadrele noastre din orice sector, cercetătorul, savantul, medicul, profesorul trebuie să gîndească și în spiritul economic față de avuția națională, față de dezvoltarea generală a patriei noastre socialiste[6]. Sensul acestei gîndiri conduce la *formarea specialistului cult, multilateral dezvoltat, cu înalte valori morale*, care își identifică propria existență cu lupta revoluționară pentru progresul patriei noastre socialiste.

Ancorat puternic în realitățile economico-sociale ale țării noastre, cu largi deschideri spre lume, învățămîntul românesc, așa cum este el proiectat în documentele de partid și de stat, contribuie și va contribui, fără îndoială, la formarea unor cadre temeinic pregătite și devotate construcției socialiste și în deceniile următoare, la realizarea unui înalt grad de cultură și civilizație a întregului nostru popor, situînd România socialistă printre cele mai competitive țări ale lumii.

[5] Ion Teoreanu, *Exigențe actuale în predarea științelor sociale. Rolul cadrelor didactice în formarea concepției materialist-dialectice, în educarea militant-revoluționară și patriotică a studenților*, „Forum" nr. 3/1984, p. 7.

[6] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Marea adunare populară consacrată deschiderii anului de învățămînt 1982/1983*, Editura Politică, București, 1982, p. 13—14.

ROMÂNIA

1944-1984

Priorităţi în valorificarea valenţelor educative ale procesului de învăţământ

Prof. univ. dr. DANCSULY ANDREI
Universitatea din Cluj—Napoca

EDUCAREA PATRIOTIC—REVOLUŢIONARĂ A TINERETULUI ŞCOLAR

PRINTRE MARILE REALIZĂRI pe care le-a înregistrat ţara noastră în cei 40 de ani de luptă revoluţionară şi construcţie socialistă se numără, fără îndoială, şi dezvoltarea învăţământului, acele mutaţii calitative care au avut loc în concepţia şi practica pedagogică.

Faptul este ilustrat, de obicei, prin invocarea unor cifre statistice comparative, care demonstrează cu obiectivitate matematică dimensiunile dezvoltării învăţământului românesc de toate gradele, precum şi modificările structurale prin care şcoala s-a racordat la noile condiţii şi cerinţe social-economice.

Într-adevăr, rezultatele obţinute pe acest tărîm sînt spectaculare. Este suficient să ne gîndim la acel drum ascendent pe care l-a parcurs învăţămîntul general de la lichidarea analfabetismului şi semianalfabetismului, moştenire grea a trecutului, pînă la generalizarea învăţămîntului de zece ani; la dezvoltarea şi diversificarea învăţămîntului mediu, în funcţie de cerinţele sociale şi de aptitudinile elevilor, sau la reţeaua întinsă a universităţilor şi a altor institute de învăţămînt superior.

Toate acestea probează, odată mai mult, acea *forţă şi elan pe care le-a adus revoluţia socialistă în domeniul învăţămîntului, grija şi preocuparea permanentă a partidului şi statului nostru pentru educarea tinerei generaţii, pentru a crea cadrul organizatoric structural, condiţii democratice optime de afirmare a potenţialităţii de care dispune fiecare copil, fără nici un obstacol discriminativ.*

Tot atît de semnificativ, cu profunde implicaţii sociale şi individuale, este şi procesul de schimbări calitative care s-a manifestat şi se adînceşte în concepţia pedagogică, în modul nou, profund umanist, în care este interpretat întregul proces de formare a personalităţii.

Această concepţie pedagogică nouă se bazează întru totul pe ideologia partidului nostru, pe tezele materialismului dialectic şi istoric despre fiinţa umană, despre rolul maselor în transformările sociale, despre menirea omului în condiţiile societăţii socialiste. Umanismul revoluţionar ce se degajă din această concepţie străbate ca un fir roşu întregul sistem pedagogic, care s-a manifestat cu o deosebită vigoare mai cu seamă în ultimele două decenii, de cînd în fruntea partidului şi la cîrma ţării se află tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului şi preşedintele ţării noastre. Mereu preocupat de problemele şcolii, de formarea tineretului, a întregului popor în spirit revoluţionar, profund ataşat patriei, poporului, partidului, militant fermi pentru marile idealuri ale socialismului şi comunismului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a formulat exigenţe, a dat indicaţii de o inestimabilă valoare, care ne sînt fire călăuzitoare în această activitate atît de complexă.

În şirul schimbărilor care au survenit în teoria şi practica pedagogică se înscrie, fără îndoială, accentuarea şi *lărgirea considerabilă a funcţiilor formative ale şcolii.* Astfel, acest factor de cultură şi civilizaţie a ieşit din sfera îngust-instructivă a activităţii sale şi şi-a extins preocuparea asupra *formării integrale a personalităţii,*

acțiunile educative focalizîndu-se în jurul unor calități de personalitate caracteristice omului societății socialiste.

„Începînd de la învățămîntul preșcolar și pînă la învățămîntul universitar — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu —, copiii, tinerii trebuie crescuți și educați în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului față de socialism, față de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane. Școala de toate gradele trebuie să formeze un tînăr revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace".

Aceste indicații ale secretarului general al partidului au devenit *principii călăuzitoare* în activitatea cadrelor didactice din toate tipurile și gradele de școli din țara noastră. Astfel, alături de cerințele ridicării calității procesului instructiv, ale asigurării unei pregătiri științifice și profesionale temeinice, se înscrie ca o problemă majoră preocuparea cadrelor didactice față de educarea moral-politică, cetățenească, a elevilor, față de *formarea conștiinței* lor socialiste. A devenit din ce în ce mai evident faptul că activitatea educativă este un proces complex și continuu, cu nenumărate componente care se intrepătrund și se intercondiționează, un proces care se adresează unor personalități umane în plină formare, fiecare cu specificul ei individual și, pentru ca educația să fie eficientă, trebuie să țină seama de această diversitate, precum și de mobilitatea socio-profesională crescîndă, de condițiile de mediu și de viață variate în care se formează tinerețul nostru. De asemenea, a devenit evident faptul că în formarea oricărei trăsături de personalitate nu putem face abstracție de ansamblul trăsăturilor și calităților psihice care alcătuiesc profilul moral-politic al individului, deoarece *structura unitară a personalității nu se formează pe componente izolate, „pe felii", ci într-o unitate organică și interacțiune continuă.* Înseamnă că educarea patriotismului revoluționar, a cultului muncii, a disciplinei conștiente, a spiritului și comportamentului de ordine, respectarea normelor de conviețuire socială, într-un cuvînt, toate trăsăturile conștiinței și conduitei socialiste pot fi realizate cu succes pe baza și în cadrul unui *sistem unitar de formare integrală a personalității.* Ele apar ca rezultat al întregului proces educațional, ca o manifestare concretă a conștiinței morale, care nicidecum nu poate fi restrînsă la sfera cunoașterii și acceptării normelor etice, ci ea se finalizează în mod necesar într-un comportament moral consecvent, principial. Procesul didactic al interiorizării și exteriorizării normelor morale pledează pentru o abordare metodologică complexă, în care obiectivele, conținutul, variatele forme și metode active se structurează într-un sistem unitar. Astfel, procesul didactic, activitatea școlară în ansamblul ei, devine un cîmp educațional fecund de formare multilaterală a personalității.

Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea rostită la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca cu prilejul deschiderii anului de învățămînt 1983/1984: „Este necesar să păstrăm și să dezvoltăm continuu spiritul revoluționar, novator, spiritul umanist al învățămîntului românesc. Să facem în așa fel, încît, prin întreaga sa activitate, învățămîntul să constituie factorul fundamental pentru educarea și formarea omului nou, pentru crearea unui cetățean cu o înaltă conștiință revoluționară și patriotică, înarmat cu tot ce este mai nou în toate domeniile — constructorul societății comuniste, al unei Românii libere și independente".

Înseamnă că *în școală actul educativ este omniprezent*, nu numai în activități special organizate în acest scop. În primul rînd, procesul de învățămînt, ca principala formă de activitate școlară, oferă premisele și terenul cel mai vast pentru educația elevilor în spiritul înaltelor principii etice ale socialismului. Recunoașterea acestui fapt a deschis largi perspective formative întregului proces de învățămînt și ca urmare problemele educative nu rămîn limitate doar la anumite momente și la anumite obiecte, ci potențialul moral-educativ virtual există la toate disciplinele școlare. Ele sînt puse în valoare printr-o metodologie adecvată, care, deși se încadrează organic în procesul realizării sarcinilor instructive, totuși prezintă nu puține aspecte specifice.

Astfel, în prospectarea și definirea obiectivelor și a conținutului procesului de învățămînt s-au produs mutații sensibile în direcția accentuării caracterului formativ al acestuia, din perspectiva exigențelor actuale și viitoare ale societății noastre. Înseamnă că alături și în cadrul însușirii unei culturi generale, de pregătire profesională, școala își aduce contribuția ei esențială la formarea trăsăturilor caracterologice definitorii ale personalității. *În concepția noastră pedagogică obiectivele educative referitoare la formarea conștiinței socialiste, a patriotismului revoluționar, a spiritului combativ, a atitudinii înaintate față de muncă etc., străbat ca un fir roșu întregul proces de învățămînt.*

Fără îndoială, specificarea obiectivelor, a conținutului și strategiilor pedagogice vizează înfăptuirea valorilor moral-politice ale socialismului. Dar aceste valori nu se transpun în mod mecanic în obiective pedagogice, ci ele presupun o prelucrare și concretizare la specificul vîrstei și situațiilor educaționale date. Această operație nu se reduce numai la concretizarea principiilor și normelor etice fundamentale ale societății noastre, ci ea se extinde asupra unui șir de însușiri și calități, care dau viabilitate și eficiență reală

acestora. Bunăoară, asemenea principii morale de bază cum ar fi dragostea față de patrie și popor, atitudinea față de muncă, spiritul colectivist și altele, numai atunci își manifestă prezența în viața de fiecare zi cînd asimilează și integrează în ele în mod organic o bogată gamă de însușiri și calități de personalitate, care să acopere totalitatea dimensiunilor și laturilor conștiinței și conduitei moral-politice a elevilor. Cinstea, sinceritatea, spiritul de adevăr, disciplina în muncă, sîrguința, ajutorul reciproc, conștiinciozitatea, politețea etc. sînt calități de personalitate care trebuie să devină moduri obișnuite de comportament al tînărului, manifestîndu-se în cele mai variate împrejurări. Dacă structurarea ierarhică a calităților morale am concepe-o sub formă de piramidă, atunci cu ușurință ne-am da seama că atenția noastră nu poate fi îndreptată numai spre vîrful piramidei, neglijîndu-se trunchiul de jos al acesteia, unde se situează de fapt elementele de bază ale profilului moral al omului, care fundamentează întregul proces al dezvoltării ulterioare.

Accentuarea funcțiilor formative ale procesului didactic a implicat cu necesitate o regîndire substanțială a sistemului metodic, a formelor și modului de organizare a activității școlare. Folosirea unui sistem metodic, bogat, a unor forme variate se asociază (trebuie asociată) cu prezența la elevi a unei motivații intrinseci, a unei atmosfere socio-emoționale pozitive, cu organizarea precisă a activităților și folosirea intensivă a timpului, cu asigurarea unei discipline a muncii și stimularea colaborării, a ajutorului reciproc etc. Toate aceste pîrghii ale cîmpului educațional influențează în permanență nu numai formarea unor obișnuințe, priceperi și deprinderi valoroase de muncă și de comportament, dar își aduc un aport deloc neglijabil la formarea unor convingeri și trăsături de caracter.

Alături de procesul didactic propriu-zis o înrîurire educativă variată se exercită asupra elevilor prin gama largă a activităților în afara clasei și extrașcolare. Prin acestea se lărgește simțitor cîmpul de influență educativă a școlii, procesul de socializare a elevilor realizîndu-se în situații autentice de muncă, prin îndeplinirea de către elevi a anumitor roluri și efectuarea unor acțiuni comune. În felul acesta *școala prin viața ei colectivă devine un model al relațiilor interumane de tip socialist.*

Virtuțile formative ale școlii au fost amplificate și prin faptul că ea nu a rămas o instituție închisă, izolată de freamătul, de schimbările tumultuoase ale vieții înconjurătoare.

În condițiile revoluției științifice și tehnice, ale construcției societății socialiste multilateral dezvoltate, pregătirea tinerei generații pentru integrarea activă în viața socială nu poate fi concepută fără o strînsă legătură a procesului de educație cu realitățile noastre sociale, cu problemele și obiectivele care stau în fața întregii colectivități. De aceea, tovarășul Nicolae Ceaușescu a formulat drept un principiu de bază al învățămîntului — integrarea cu producția și cercetarea.

„Prin legarea tot mai strînsă a învățămîntului cu producția și cercetarea, prin cultivarea interesului și pasiunii pentru învățătură și muncă practică — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu, — școala trebuie să-i pregătească pe tineri ca adevărați revoluționari capabili să aducă o contribuție cît mai eficientă în toate domeniile de activitate, acolo unde sînt solicitați de societate, la înfăptuirea Programului partidului de edificare a socialismului și comunismului în România".

Rezultă că această concepție revoluționară a integrării învățămîntului cu producția și cercetarea, concepție elaborată din inițiativa secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, nu se referă doar la anumite fuziuni ce trebuie realizate între cele trei domenii ale activității sociale, ci exprimă o cerință generală privind modalitățile și căile concrete de formare a viitorilor specialiști, a omului nou. Numai o școală puternic ancorată în realitățile noastre sociale poate mijloci însușirea de către elevi a unor cunoștințe temeinice, formarea unor convingeri ferme și trăsături de caracter bine consolidate, care să asigure o constantă atitudinală consecventă, bazată pe principiile moral-politice ale socialismului și, în același timp, mobilitatea necesară de a se adapta activ și creator la noile situații și cerințe ce au loc în permanență în condițiile unei dezvoltări sociale accelerate.

În același timp, atît participarea activă a copiilor și tinerilor în procesul didactic din școală, cît și contribuția lor la rezolvarea unor probleme concrete ale vieții social-economice, schimbă radical poziția elevului față de întregul proces instructiv-educativ. Din obiectul educației el devine subiectul propriei sale formări, preluînd treptat asupra sa sarcinile educației și transformîndu-le în operă de autoeducație.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 19, Editura Politică, București, 1980, p. 415.

2. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca*, „Revista de pedagogie", nr 9/1983.

3. *Congresul al X-lea al Uniunii Tineretului Comunist*, Editura Politică, București, 1975, p. 23.

4. Butaru, Gh., *Profesorul — o conștiință plenar angajată în actul educativ*, „Revista de pedagogie", 2/1984.

5. Manolache A., *Pe drumul unui învățămînt cu adevărat democratic*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1984.

Pedagogia activității extrașcolare și formarea tineretului școlar în spirit revoluționar

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

1. EDUCAȚIA PIONIERILOR ȘI ȘCOLARILOR ÎN SPIRIT REVOLUȚIONAR — OBIECTIV IMPORTANT AL PEDAGOGIEI EXTRAȘCOLARE. **În societatea modernă, pedagogia activității extrașcolare a dobîndit o confirmare certă, ea nereducîndu-se la studiul legităților care guvernează activitatea instructiv-educativă desfășurată în afara școlii, ci ocupîndu-se de întreaga acțiune formativă a societății care, pe lîngă școală, folosește în acest scop un ansamblu întreg de pîrghii. Între acestea organizațiile de copii și tineret joacă un rol activ pentru cuprinderea în activități politico-educative a copiilor și tinerilor care, după programul școlar, sînt dornici să participe la o serie de acțiuni sociale, obștești, culturale, recreative etc. Pedagogia activității pionierești, parte componentă a pedagogiei extrașcolare, neocupîndu-se numai de educație și instrucție ci și de participarea pionierilor la acțiunea politico-socială, face parte totodată și din pedagogia socială, care lărgește, continuă, intensifică procesele educaționale prin angajare directă în acțiuni și responsabilități, în actul de autoformare și educare a indivizilor și colectivităților.**

Pedagogia extrașcolară pionierească, constituită și dezvoltată cu precădere de la reorganizarea activității pionierești din 1966 și pînă în prezent, și-a definit obiectul, principiile, conținutul, formele și metodele de activitate, a acordat o deosebită atenție contribuției Organizației Pionierilor la realizarea procesului învățării școlare în contextul învățării sociale, la promovarea metodelor active în activitățile din sfera pionieriei și corelațiilor ce se stabilesc între cunoștințele și deprinderile dobîndite la lecții și cele obținute în cadrul cercurilor, al altor activități pionierești de cunoaștere. În domeniul învățării pedagogia extrașcolară a relefat importanța și unele modalități de cultivare la elevi a receptivității față de tot ceea ce este nou, înaintat, cutezător, progresist în acțiunea de descifrare și dirijare de către om a tainelor materiei, în evoluția societății.

De asemenea, conferind o atenție deosebită procesului educației comuniste a tineretului și copiilor, pedagogia extrașcolară a studiat, cu bune rezultate, contribuția Organizației Pionierilor la cultivarea patriotismului, a atitudinii moral-civice, revoluționare în rîndul elevilor.

În acest sens s-a evidențiat rolul acțiunilor extrașcolare în însușirea corectă a cunoștințelor etice, în conturarea noțiunilor morale și cristalizarea criteriului etic în aprecierea comportamentului social, s-a relevat aportul organizațiilor de copii și tineret în integrarea socială activă a noilor generații, dezvoltînd, pe coordonata proprie, teoria angajării prin contribuții concrete la opera de edificare a socialismului în patria noastră. În strînsă legătură cu civismul, pedagogia extrașcolară a cercetat modalitățile de cultivare a militantismului social la tineret, a atitudinii novatoare și creative, a deprinderilor de autoconducere și a responsabilității.

Între obiectivele majore ale pedagogiei extrașcolare pionierești se înscrie și educația elevilor în spirit revoluționar. Principalele coordonate pe care se axează conținutul acestui proces vizează:

1.1. **Structura moral-politică a personalității pionierului** care se clădește din copilărie în procesul complex al educației, realizată prin acțiunea conjugată a tuturor factorilor cu răspunderi în această direcție. Pedagogia extrașcolară pionierească, pe baza observării atente a realității, stabilește că, încă din copilărie, se pot pune premisele structurii moral-politice a pionierului prin îmbinarea, într-o strategie educațională specifică domeniului extrașcolar, a demersurilor:

a) *explicativ* — de lămurire pe înțelesul copiilor, cu ajutorul imaginilor, exemplelor etc. a sensurilor complexe, umaniste și noi ale politicii partidului nostru, care promovează lupta împotriva a tot ceea ce este vechi, perimat și retrograd, a tot ceea ce generează însușirea muncii altora, a metodelor claselor exploatatoare care deteriorează condiția umană, umilește și degradează personalitatea;

b) *implicit* — de facilitare a înțelegerii de către copii a politicii partidului și statului nostru, a moralei comuniste, nu prin explicații exprese, ci prin desprinderea dintr-un anumit context a notelor definitorii ale acestora. Povestirile istorice, cartea social-politică pentru tineret, filmele cu subiecte din istoria patriei, din istoricul Organizației Pionierilor etc. conțin implicit semnificații deosebite ale politicii partidului și moralei comuniste, pe care le dezvăluie pionierilor,

elevilor în general, în contextul respectiv, fără formularea lor ca atare;

c) *acțional* — de includere a copiilor, a pionierilor în activități cu caracter obștesc, social, politic, alături de reprezentanții celorlalte generații, pentru a trăi laolaltă evenimentul politic la zi, pentru a milita împreună pentru progres, dezarmare și pace în lume. Aplicarea acestor demersuri în cadrul formei de bază a activității pionierești, care este adunarea, precum și în alte acțiuni pe genuri (cercuri, concursuri, evocări, festivaluri etc.) oferă comandanților-instructori posibilitatea promovării unui larg conținut de idei moral-politice în rîndul copiilor, unor înalte exemple și modele de moralitate și civism, caracterizate prin cutezanță revoluționară, curaj în afirmarea noului, a progresului social. Pedagogia activității extrașcolare pionierești, inclusiv latura metodică a acesteia, a conturat în ansamblul metodelor și procedeelor de educație modalitățile specifice prin care Organizația Pionierilor stimulează angajarea copiilor în acțiuni social-utile — întrecerea pionierească, distincțiile pionierești etc. — precum și mijloacele cu caracter corectiv — îndrumarea, critica și autocritica etc.

1.2. **Receptivitatea față de nou și promovarea progresului** caracterizează definitoriu educația în spirit revoluționar, întrucît atitudinea revoluționară presupune dorința de însușire, de perfecționare, de dezvoltare, inițiativa și creativitatea, presupune negarea a tot ceea ce este perimat, care frînează, care se opune mersului înainte, în virtutea inerției, comodității, rutinii.

În „Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism" se precizează că a fi revoluționar „înseamnă a fi explorator îndrăzneț al noului, a privi întotdeauna înainte către ceea ce se dezvoltă, a gîndi cutezător pe baza experienței revoluționare a maselor, a acționa pentru unirea eforturilor acestora în vederea transformării revoluționare a societății"[1]. Potrivit acestui înțeles nou al termenului de revoluționar, pedagogia extrașcolară pionierească atestă forme prin care pot fi promovate eficient, la nivelul de înțelegere al copiilor, ideile care afirmă noul, noua calitate, progresul. De pildă, concursul „Start spre viitor" confirmă cu fiecare ediție a sa înscrierea copiilor în efortul de implicare în progres, în problematica viitorului. Denumirile lucrărilor intrate în concurs și soluțiile preconizate confirmă această tendință. Studierea fenomenului de atracție a pionierilor spre nou, a modului în care rodește inteligența pionierească pusă în slujba noului, dorința lor de a face ceva deosebit, care să poată fi preluat de societate acum sau în viitor, spre binele omenirii a relevat faptul că pe lîngă cunoștințe serioase, pionierii trebuie deprinși să abordeze cu spirit revoluționar domeniul cercetat. În acest sens, înțelesul acordat conceptului de revoluționar de către tovarășul Nicolae Ceaușescu, se statornicește cu rang de principiu și în munca educativă pionierească. „A fi revoluționar, a fi conducător revoluționar nu este suficient să fii un bun inginer, un bun muncitor, un bun comunist... În același timp este însă necesar să dezvoltăm și mai puternic spiritul revoluționar de luptă"[2].

Totodată pedagogia extrașcolară pionierească consemnînd specificul creativității la copil — decalajul între cunoștințele dobîndite prin procesul de învățămînt și necesitățile practice ale unor noi soluții —, dezvăluie demersul curajos care se impune în acest context pentru depășirea problemelor ivite prin cooperarea adult-copil, ca și prin lămurirea diferitelor noțiuni în însuși procesul muncii creatoare la care pionierii sînt antrenați în cercuri. În felul acesta atracției firești a copilului spre nou i se dă curs, copilul nerezumîndu-se a fi doar spectator al noului, ci formîndu-se treptat, într-un adevărat făuritor de nou.

1.3. **Romantismul revoluționar,** caracteristică proprie spiritului revoluționar, care prefigurează viitorul, angajarea optimistă în construirea lui se regăsește în problematica de conținut și metodă a pedagogiei extrașcolare. După cum se știe, în cuvîntarea rostită la deschiderea în 1980 a Forumului tinerei generații, tovarășul Nicolae Ceaușescu, combătînd concepția greșită potrivit căreia astăzi n-ar mai exista motive care să declanșeze romantismul revoluționar al tineretului, a lămurit cu claritate că trăind într-o țară liberă în care se edifică socialismul și comunismul tot „ceea ce trebuie să realizăm cere spirit revoluționar, cere romantism revoluționar, cere activitate neobosită în toate domeniile"[3].

Pe baza practicii muncii educative desfășurată cu pionierii, pedagogia extrașcolară consemnează printre modalitățile eficiente de antrenare a copiilor în acțiunea în care-și pot manifesta romantismul revoluționar, următoarele:

— Stabilirea și lansarea unor generice semnificative, mobilizatoare, care îndeamnă copiii la activitate socială, la acțiuni cu pronunțat caracter educativ. De pildă, sub genericul „Fiecare pionier, o faptă de muncă pentru înflorirea patriei" în unități și detașamente se desfășoară ample acțiuni de muncă patriotică, întreceri susținute în vederea îndeplinirii angajamentului anual asumat de organizație. Mobilizatoare s-au dovedit a fi și genericele acțiunii complexe de educație patriotică „Tot înainte!" — „Sîntem urma-

[1] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*", Editura Politică, București, p. 153.

[2] Nicolae Ceaușescu: *Cuvîntarea la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educative din 2—3 august 1983*, Editura Politică, București, 1983, p. 16—17.

[3] Nicolae Ceaușescu: *Cuvîntare la deschiderea Forumului tinerei generații*, Editura Politică, București, 1980, p. 12.

șii unui popor eroic", „Pionieri în anii de lumină", „Ștafeta generațiilor", „Cinstim patria, partidul, poporul", ca și genericul altei îndrăgite acțiuni „Patrie română, țară de eroi". Forța mobilizatoare a acestor generice constă în direcția generoasă de acțiune socială pe care o implică în formularea lor succintă, acțiune care să consemneze hărnicia, curajul în învingerea greutăților, dorința copiilor de a înfăptui ceva bun, frumos, ceva care să aparțină și generațiilor viitoare.

— Îmbinarea elementelor de muncă și joc în acțiuni specifice deschide cîmp larg de manifestare a romantismului pionieresc. Astfel, în cadrul concursului de radiogoniometrie *sugestiv intitulat cînd va „Vînătoare de vulpi"*, copiii parcă se joacă în descoperirea stațiilor de emisie-recepție ascunse pe trasee anterior concepute, dar pe care nu le pot identifica decît dacă au anumite cunoștințe și deprinderi în domeniul respectiv.

De asemenea, în cadrul expedițiilor „Cutezătorii", care reunesc echipaje bine organizate, pionierii străbat trasee interesante, pe parcursul cărora adună date științifice despre locurile străbătute, obiecte pentru muzeele școlare, exemplare de roci, plante, insecte, etc., pentru colecții și albume, seturi de fotografii și filme. Recompensarea de către organizație a faptelor deosebite, de eroism, a inițiativelor și actelor de curaj săvîrșite de pionieri, constituie o metodă de educație revoluționară.

Organizația Pionierilor răsplătește actele de curaj si eroism săvîrșite de unii pionieri, care, aflați în împrejurări deosebite, au acționat fără șovăire, dînd dovadă de cinste, cutezanță, omenie, prin acordarea distincției „Meritul pionieresc". Aceasta înrîurește pozitiv în continuare conduita celor recompensați, precum și purtarea altor copii, care iau cunoștință de faptele colegilor lor de generație. Integrată ansamblului metodelor de educație, recompensarea faptelor pionierești deosebite contribuie eficient la formarea personalității copiilor în spirit revoluționar, patriotic.

1.4. **Vigilența revoluționară** constituie o altă trăsătură fundamentală a spiritului revoluționar, care exprimă veghea permanentă și acțiunea de apărare a cuceririlor obținute de forțele revoluționare pentru afirmarea orînduirii socialiste, a noului și progresului, a tot ce este înaintat și vizează viitorul patriei[4]. Pedagogia extrașcolară include educarea de timpuriu a pionierilor în spiritul vigilenței revoluționare, a necesității respectării legilor țării, al apărării avutului obștesc, al păstrării integrității lor morale.

Analiza sub acest aspect a procesului formativ evidențiază faptul că pionierii ajung la această înțelegere nu numai pe baza unor dezbateri ori convorbiri tematice, ci mai ales pe baza antrenării efective în acțiuni utile, în activități cu caracter patriotic. Sînt cunoscute în acest sens acțiunile pionierești de pregătire în vederea apărării patriei, care solicită, pe lîngă anumite cunoștințe și deprinderi practice și vigilența revoluționară. De pildă, pionierii care sprijină activitatea grănicerilor de apărare a hotarelor patriei, în cadrul cercurilor „Prietenii grănicerilor" sau a celor care sprijină munca miliției și organelor de securitate realizează un veritabil exercițiu de vigilență revoluționară. Atragerea pionierilor la acțiuni de orientare în spațiu, de control pionieresc, în posturi de veghe în cadrul taberelor, în activități de descifrare a unor mesaje telegrafice, de dresare a ciinilor, porumbeilor etc., au pe lîngă farmecul romantismului pionieresc și darul de a realiza acea stare de vigilență, de care orice bun patriot trebuie să dea dovadă.

De asemenea, în cadrul cercurilor de prieteni ai pompierilor, de prieteni ai pădurii, de ocrotire a mediului înconjurător, al unor acțiuni de muncă patriotică etc., pionierii sînt deprinși să aibă o atitudine intransigentă față de orice încercare de distrugere, degradare sau risipă a avutului obștesc.

Educația extrașcolară urmărește ca încă din anii pionieriei, cînd se pun bazele atitudinii revoluționare a omului, să se realizeze, ca un exercițiu social și util de responsabilitate, de curaj și fermitate în apărarea cuceririlor revoluționare ale poporului, de critică principială a celor care încalcă interesele vitale ale țării.

Pedagogia activității extrașcolare, înscriind ca obiectiv de bază al acțiunii sale educația copiilor și tineretului în spirit revoluționar, se preocupă în ansamblu de:

— dobîndirea de către copii a unor importante cunoștințe cum sînt: revoluționar, romantism revoluționar, vigilență revoluționară, transformare revoluționară a lumii, spirit revoluționar, ideal și aspirații revoluționare ș.a., de înțelegerea justă a sensurilor acestor noțiuni;

— formarea la pionieri și școlari a unor atitudini și deprinderi cum sînt: receptivitatea față de nou; lupta împotriva rutinii, a carierismului și conservatorismului, critica celor lipsiți de orientare și vigilență, apărarea avutului obștesc etc.;

— atestarea acelor metode, procedee și forme specifice prin care Organizația Pionierilor, întreaga activitate extrașcolară contribuie la formarea copiilor patriei în spirit comunist, revoluționar;

— realizarea unității de acțiune a tuturor factorilor cu răspunderi în formarea noilor generații pe coordonata creșterii copiilor în spirit comunist, patriotic, revoluționar.

Educația pionierească, componentă a pedagogiei extrașcolare, ramură mai tînără a pedagogiei generale, înscriind alături de alte obiective generale, în conținutul său, formarea noilor generații în spirit revoluționar — este chemată, în continuare, să elaboreze strategiile educaționale, căile și metodele cele mai adecvate pentru formarea comunistă a personalității tinerilor.

[4] Vezi și *„Termeni de etică pentru pionieri"*, vol. III, Editura Politică, București, 1975.

Cultivarea dragostei pentru limba română, în grădinița de copii

Prof. DUMITRU GHERGHINA
Liceul Pedagogic din Craiova

Educ. VETURIA BÎRSAN
Grădinița din Dejoiu — Fîrtățești

ÎN CONTEXTUL PREOCUPĂRILOR ACTUALE manifestate în direcția sporirii calității procesului instructiv-educativ, la toate nivelele, problema cultivării limbii române — factor esențial de educare patriotică și militant-revoluționară a elevilor — se pune cu deosebită acuitate. Sarcinile importante ale dezvoltării multilaterale a tinerilor vlăstare vizează, fără îndoială, dezvoltarea vorbirii, formarea deprinderilor de exprimare corectă — orală și scrisă. Educatoarele, învățătorii și profesorii realizează aceste sarcini pe trepte diferite de învățămînt.

Nu exagerăm cu nimic dacă afirmăm că procesul dificil de formare a deprinderilor de exprimare corectă, sub aspectul ei oral, desigur, începe în grădiniță. Grija pentru o exprimare corectă, clară și precisă, este preocuparea majoră a educatoarei, atît la activitățile specifice dezvoltării vorbirii, cît și în toate celelalte împrejurări. Preșcolarul învață, sub conducerea educatoarei, să folosească limbajul ca instrument de informare, comunicare și de exprimare. Ne propunem să ne referim doar la unele aspecte ale cultivării limbii în grădinița de copii și anume la acelea care vizează însușirea de către preșcolari a structurii gramaticale.

Se știe că, la intrarea în școală, copilul cunoaște deja limba maternă pe care urmează s-o studieze sistematic. Preșcolarul își însușește structura gramaticală prin contactul continuu cu adulții, cu precădere pe bază de imitare atît acasă, cît și în cursul întregii activități desfășurate în grădiniță. Concomitent cu însușirea treptată a lexicului, copiii își însușesc în mod corect, pe cale practică, structura gramaticală a limbii. Este cunoscut faptul că orice limbă implică un sistem de reguli și folosirea ei e susceptibilă de greșeli, de încălcare ale acestor reguli. Educatoarea are o pregătire lingvistică și metodică corespunzătoare, care-i permite să sesizeze și să corecteze greșelile de ordin gramatical posibile în vorbirea copiilor sau în conversația lor cotidiană, în împrejurări diferite, din grădiniță.

Avînd în vedere *sarcinile generale ale programei de dezvoltare a vorbirii*, și implicit, *specificul dezvoltării limbajului și gîndirii copiilor la vîrsta preșcolară*, am stabilit, în cadrul cercetării noastre, următoarele probleme:

— *să folosească în vorbire cuvinte care denumesc obiecte și fenomene din mediul înconjurător (substantive), cuvinte care arată însușiri ale obiectelor (adjective), cuvinte care țin locul unor nume (prenume), cuvinte care exprimă un număr, o determinare numerică sau ordinea obiectelor prin numărare (numerale), cuvinte care denumesc acțiuni (verbe) legate de ocupații ale membrilor familiei, ale copiilor în grădiniță, cuvinte de legături (prepoziții și conjuncții);*

— *să folosească formele articulate și nearticulate ale substantivului la singular și la plural, terminațiile cazurilor substantivului, mai ales genitivul și dativul, să realizeze acordul în gen și număr între substantiv și adjectivul care îl însoțește;*

— *să folosească corect variate forme de pronume (personale, posesive, demonstrative, nehotărîte, interogativ-relative, de politețe);*

— *să folosească, în contexte diferite, numeralele cardinale și ordinale;*

— *să schimbe formele verbului după persoană, timp și număr și mai ales, să deosebească timpurile verbelor cunoscute (prezentul, trecutul și viitorul);*

— *să exprime corect acordul dintre subiect și predicat.*

Aceste obiective au fost verificate într-o perioadă de 3 ani, pe un lot experimental de 300 subiecți din grupa mare, din grădinițele cu orar prelungit și normal în mediul urban (Grădinița Nr. 32, Grădinița Nr. 43, Grădinița Nr. 12 din Craiova) și rural (Grădinița Nr. 2 din comuna Fîrtățești, jud. Vîlcea). Pe parcursul celor trei ani am urmărit exprimarea preșcolarilor de la grupa mare, împreună cu elevele practicante, cu ocazia asistențelor la activitățile de dezvoltarea vorbirii și de cunoaștere a mediului înconjurător, am observat comportamentul lor sub aspect lingvistic la alte activități comune și cu teme la alegere.

Tipuri de greșeli constatate

Prin convorbirile individuale sau cu grupuri mici de copii și mai ales, prin probele de evaluare finală, elaborate de noi (formarea de propoziții cu un cuvînt dat, descrierea unei imagini, reproducerea unei povestiri pe baza imaginilor date, completarea unor propoziții cu lacune.

În ultimul an al cercetării, am constatat că preșcolarii comit următoarele tipuri de greșeli de ordin gramatical (greșeli tipice):

1. *Primul loc între greșelile de acest gen* îl ocupă greșelile de *acord:*

a) Este vorba, desigur, de acordul dintre subiect și predicat: frații mei **este** buni; Copiii **ia** păpușile; îmi **place** bomboanele; mă **doare** picioarele; fetele mă **bate;** roșiile, ardeiul și morcovul e legume; la librărie **se vinde** cărți etc.

b) După cum se știe, regula acordului impune ca forma adjectivului să corespundă caracteristicilor de gen, număr și caz ale substantivului regent. Deseori am sesizat în vorbirea preșcolarilor construcții greșite de felul: are picioarele **mare;** fetițele sînt **harnici;** culoarea rochițelor **spălată** de mama e roșie. Frecventă este încălcarea regulii acordului cînd adjectivul este un demonstrativ: copiilor **aceștia** le e foame.

c) Am înregistrat și *dezacordul articolului adjectival* (demonstrativ) și *posesiv* (genitival): cărțile sînt **a** mele; am dat mamelor **cele** harnice flori; băieții au muncit **cei** mai bine.

d) Mai rar apare și *dezacordul de timp:* vin **ieri** cu bunica la grădiniță.

2. *Pe locul al doilea* se situează *formele greșite de plural ale substantivelor* masculine, feminine și neutre.

Iată cîteva din ele: **lingure** în loc de *linguri*, **avioni** în loc de *avioane*, **cioare** în loc de *ciori*, **ridichii** în loc de *ridichi*, **aragazuri** în loc de *aragaze*, **strade** în loc de *străzi*, **gîști** în loc de *gîște*, **minuturi** în loc de *minute*, **ineluri** în loc de *inele*, **școale** în loc de *școli*, **boale** în loc de *boli*, **coale** în loc de *coli*.

3. *Utilizarea greșită a substantivelor feminine la genitiv-dativ cu articol hotărît:* fata *mamii* (mamei), coada *vulpei* (vulpii), acoperișul *căsii* (casei), programul *farmaciii* (farmaciei), porțile *școalei* (școlii), culoarea *coajei* (cojii), petalele *floarei* (florii) etc.

4. *Prin analogie* cu forma genitiv-dativului substantivelor proprii masculine (lui Marin) — preșcolarii formează în mod identic genitiv-dativul substantivelor feminine comune și proprii: Șorțulețul *lui Maria* e murdar, I-am dat **lui păpușa** mîncare.

Formează dativul unor substantive cu prepoziția *la:*

Te spun **la tovarășa** educatoare; dă **la Mihai** jucăria.

5. *Forme flexionare greșite* (cele mai multe, create prin *analogie)* **sînteam, sînteai** pentru imperfect indicativ (prin analogie cu prezentul indicativ — noi *sîntem)* în loc de noi *eram, voi erați;* ca să **doarme** (ca *să fărîme),* **ca să joacă** (ca *să coacă, să facă); să rămîie, să vie, să puie* (după *să încuie,* să *suie), să vază, să ază, să arză,* **mersăi, fusăi** (în loc de *mersei* și *fusei* — la perfectul simplu indicativ) **se rîde** de mine (verbul *a rîde* folosit ca *reflexiv),* **ploiază** (în loc de plouă).

6. *Utilizarea greșită a pronumelui reflexiv — în acuzativ:*

„Cînd *să* repede să-l bată...", „ducîndu-*să* acasă..."

7. *Folosirea unor forme neliterare,* greșite ale prenumelor personale **(io** în loc de **eu)** demonstrativul *(aia, ăia, ăla, ăștia* etc.) posesive (al **mieu,** a **mia,** ale **tele),** relative (A *fost o dată un împărat* **care** i-au răpit zmeul fetele).

8. *Folosirea greșită a unor prepoziții:* Mama suferă **cu** inima; Vasile se aseamănă **ca** fratele său; își amintește **despre** noi; cînta **cu** pianul; a intrat **prin** ușa din față; ia cana **dupe** masă; a unor conjuncții: **fiincă** (în loc de *fiindcă); știe* **ca să** deseneze frumos *(să deseneze)* s-a dus **pentru ca să** cumpere flori; a plecat acasă, **dar însă** n-a mai venit etc.

Metode și procedee didactice folosite pentru corectarea greșelilor gramaticale

Greșelile de ordin gramatical trebuie să fie corectate în momentul apariției. Educarea unei vorbiri corecte este o cerință de prim ordin în grădiniță. Întrucît nu toți părinții se pricep să corecteze greșelile gramaticale, îi revine educatoarei rolul de a interveni sistematic pentru a soluționa această problemă. Se impune ca întotdeauna greșelile de limbă să fie combătute de timpuriu pentru a preveni instalarea unor defecte, formarea unor deprinderi greșite care se dezrădăcinează mai tîrziu cu mare efort. Întrucît la vîrsta preșcolară copiii nu sînt apți pentru înțelegerea și învățarea unor reguli gramaticale, educatoarea nu are la dispoziție decît exercițiile practice de exprimare corectă.

Pentru formarea unor comportamente verbale corecte, în grădiniță am folosit o strategie didactică care implică atît metode și procedee tradiționale, cît și cele moderne, activizante:

a) repetarea într-o formă corectă a răspunsului copilului, repetarea formei corecte de către copil, adresarea cererii de a-și reformula singur răspunsul într-o formă corectă, copilul care a săvîrșit o greșeală este ajutat să se corecteze ori de cîte ori este nevoie.

Aceste procedee au fost utilizate în raport cu posibilitățile copiilor și mai ales cu momentul în care i-am corectat. Astfel, la acti-

vitatea de lectură după imagini cu tema „La școală", desfășurată la grupa mare, am folosit toate procedeele arătate.

Nu am intervenit punîndu-i pe copii să repete într-o formă corectă cele spuse, în timpul activităților de repovestire, cunoscînd că nu este indicat să întrerupem expunerea copilului.

Aceasta nu înseamnă că am trecut cu vederea abaterile de la normele gramaticale. Am înregistrat pe bandă de magnetofon povestirile copiilor și am procedat la discutarea greșelilor gramaticale cu concursul întregii grupe. I-am ajutat pe preșcolarii mari să-și dea seama de greșelile pe care le-au săvîrșit, să facă o expunere logică, închegată și corectă din punct de vedere gramatical. Le-am arătat că una din cerințele școlii este folosirea unei limbi corecte; de aceea e necesar să-și supravegheze permanent exprimarea;

b) activizarea tuturor copiilor în activitățile de dezvoltarea vorbirii prin organizarea lor în grupuri care lucrează simultan (lecturi după imagini și desen cu temă la alegere, convorbire și activitate de modelaj etc.);

c) organizarea de exerciții individuale, pe baza unor imagini sugestive, pentru stimularea vorbirii copiilor în mod corect. Li s-a cerut să denumească acțiunile personajelor din imaginile prezentate, deci să folosească corect verbele;

d) organizarea și desfășurarea unor jocuri didactice pentru formarea unor deprinderi de exprimare corectă din punct de vedere gramatical, pentru remedierea greșelilor de limbă. Dintre jocurile didactice verbale folosite amintim: **Eu spun una, tu spui mai multe; A cui este jucăria?; Completează cu cuvîntul care lipsește; Spune-mi cum este?; Cînd se întîmplă?; Eu spun ce face unul, voi spuneți ce fac mai mulți; Cine știe să-mi răspundă** etc. (Vezi Anexa).

e) corectarea acelor defecte de vorbire care pot influența negativ procesul formării deprinderilor de exprimare corectă în toate etapele desfășurării activității din grădiniță;

f) tratarea diferențiată a copiilor în activitățile specifice de dezvoltare a vorbirii (lecturi după imagini, convorbiri,povestiri și repovestiri, jocuri didactice etc.);

g) prezentarea, în toate împrejurările, a unor modele de exprimare corectă, sub aspect gramatical. Aplicînd asemenea metode și procedee am reușit să punem în evidență *comportamentele verbale specifice preșcolarilor mari*, greșelile tipice de ordin gramatical săvîrșite de aceștia, precum și modalitățile pe care educatoarea le poate folosi, cu eficiență sporită, pentru corectarea vorbirii, pentru cultivarea limbii române, în vederea pregătirii copiilor pentru școală, pentru viață.

ANEXA

Dintre jocurile didactice verbale care și-au dovedit eficacitatea amintim pe cele în care s-au întrebuințat propoziții cu lacune care au fost completate de copii.

Am arătat mai sus-că una dintre greșelile frecvente în exprimarea preșcolarilor este aceea a lipsei de acord a adjectivului cu substantivul și a predicatului cu subiectul.

Prin jocul didactic „Spune-mi cum este?" am urmărit realizarea acordului adjectivului cu substantivul în gen. Li s-a cerut copiilor să completeze propozițiile cu adjectivele corespunzătoare. Iată cîteva propoziții de acest fel:

1. Creionul este ..... (mare, mic, roșu, albastru, negru).
2. Guma este ..... (mare, mică, roșie, rotundă).
3. Ghiozdanul fratelui meu este ..... (nou, frumos, mare, mic).
4. Paltonul meu este ..... (frumos, roșu, negru, călduros).

Următorul joc a vizat realizarea acordului adjectivului cu substantivul, atît în gen cît și în număr. Am efectuat exerciții de tipul:

Creionul este ..... (mic, roșu, albastru etc.).
Creioanele sînt .....(mici, roșii, albastre etc.).

Pentru a facilita înțelegerea sarcinii didactice, pentru a-i ajuta pe copiii care n-au „ghicit", am folosit explicația și conversația, întrebările ajutătoare adecvate: **„Cum este?," „Cum poate fi?", „Cum sînt"?, „Cum pot fi?".**

Pentru a-i obișnui pe copii să facă acordul corect al predicatului cu subiectul, am organizat jocul **„Eu spun ce face unul, voi spuneți ce fac mai mulți"** (cu două variante: *la indicativul prezent* și *la perfectul compus* al acestui mod) în cadrul căruia am prezentat propoziții din care predicatele (sau verbele copulative) au *fost eliminate*.

Iată cîteva exemple:

1. Elevul scrie temele. 2. Fetița este cuminte.
   Elevii ..... temele. Fetițele ..... cuminți.
1. Elevul a scris temele. 2. Copilul citește frumos.
   Elevii ..... temele. Copiii. ..... frumos.

S-au dat explicații, s-au formulat întrebări ajutătoare adecvate scopului urmărit.

Pentru însușirea formelor corecte ale substantivelor în cazul genitiv am utilizat jocul „Cine știe să-mi răspundă". De această dată am folosit, în locul propozițiilor cu lacune, întrebările la care copiii au dat răspunsul ce cuprinde forma de genitiv a substantivului.

1. A cui este mingea? *(a băiatului, a fetiței)*
2. Ale cui sînt petalele? *(ale florii)*
3. Al cui este ghiozdanul? *(al lui Adrian, al Adrianei)*

Pe parcursul desfășurării activității am avut în vedere elementele distractive. Ludicul din această activitate a îmbrăcat forma căutării și a întrecerii. Deoarece copiii fac deseori greșeli, întrebuințînd în special forma masculinului în locul femininului și a singularului în locul pluralului, orientîndu-ne după nivelul grupei, *am repetat de cîteva ori jocurile pentru formarea corectă a genitivului singular și plural*. Răspunsurile pozitive au fost apreciate, iar cele greșite au fost imediat analizate; s-a explicat de fiecare dată în ce constă greșeala și s-a cerut copiilor s-o corecteze.

Indiscutabil, jocurile verbale constituie mijloace prețioase cu ajutorul cărora educatoarea poate să formeze deprinderi de expunere corectă, din punct de vedere gramatical. Concepute ingenios, minuite cu iscusință, jocurile verbale pot aduce o importantă contribuție la pregătirea copiilor pentru școală.

Educația materialist-științifică a elevilor clasei a V-a, prin orele de biologie-agricultură

Prof. ION GHEORGHIȚĂ
Școala din Ruptura, com. Voloiac, jud. Mehedinți.

EDUCAȚIA MATERIALIST-ȘTIINȚIFICĂ a elevilor constituie una din sarcinile de bază ale învățămîntului biologic actual, dat fiind conținutul său profund științific, fundamentat pe o argumentare logică și filozofică a celor mai generale legi ale naturii. Pentru aceasta se impune o perfecționare continuă a fiecăruia dintre noi atît sub aspect profesional, politico-ideologic, cît și psihopedagogic. Experiența didactică demonstrează zi de zi că reușita unei lecții este, în ultimă instanță, în funcție de măiestria pedagogică a dascălului.

Din experiența mea didactică, am desprins un lucru demn de luat în seamă: elevii clasei a V-a au nevoie de mult ajutor în această direcție, întrucît posedă un bagaj scăzut de cunoștințe privind explicarea științifică a fenomenelor naturii din lumea înconjurătoare și au adesea influență religioasă din partea familiei (în special a bunicilor), fapt pentru care sînt tentați să încline mai mult spre părerile false (neștiințifice) privind apariția și evoluția viețuitoarelor pe pămînt și mai puțin spre adevărurile științifice, de necontestat, cu care vin în contact abia acum.

Prin orele de biologie-agricultură, folosind o gamă largă de forme și mijloace pedagogice, profesorului de biologie îi revine sarcina de a-l scoate pe elev de sub influența mistico-religioasă, de a explica în mod științific (ori de cîte ori are prilejul) modul cum a apărut viața pe pămînt, unitatea și diversitatea lumii vii, precum și interdependența ce există între organismele vii și factorii de mediu, influența acestora asupra dezvoltării și creșterii organismelor vegetale și animale.

Voi prezenta două exemple concrete care au contribuit mult la educarea materialist-științifică a elevilor clasei a V-a., realizate în cadrul orelor de biologie-agricultură, ținînd cont de condițiile concrete ale zonei.

Astfel, predînd tema „Sămînța și semănatul" la obiectul agricultura, am căutat să-i fac pe elevi să înțeleagă că nu o forță supranaturală produce recolta bună, așa cum le spun bunicii lor, folosindu-mă, bineînțeles, și de cunoștințele lor anterioare obținute la orele de botanică, unde predasem tema „Fructul și sămînța", argumentînd cu teze, idei, orientări reieșite din documentele de partid, din indicațiile secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu diverse prilejuri privind sarcinile ce stau azi în fața agriculturii în vederea obținerii de producții mari, sigure și stabile.

De la început am observat că o parte dintre elevi fac unele erori de ordin științific confundînd, spre exemplu, tuberculul de cartof cu sămînța, fapt ce m-a determinat să desfășor o discuție introductivă pentru a elucida aceste lucruri, ajungînd în final să definim sămînța ca fiind organul prin care plantele se înmulțesc, subliniind, totodată, că mai sînt și unele organe vegetative de înmulțire așa cum e bulbul de lalea, tuberculul de cartof etc. Folosind mulajul „Sămînța de grîu" (secționată), planșe din plastic, boabe de grîu, fasole etc., repartizate la fiecare masă, am reamintit cu ajutorul elevilor din ce este alcătuită sămînța — prezentînd fiecare parte componentă, observîndu-se cu ochiul liber, ori cu lupa, pe boabe de fasole puse dinainte în apă, timp de 25—30 minute.

Lucrarea s-a desfășurat în laboratorul de biologie-agricultură al școlii, bine dotat de altfel, împărțind elevii în grupuri eterogene de cîte trei. Am împărțit la fiecare grup materialul necesar, constînd din: linguriță, eprubete, semințe diferite, balanțe de la fizică, clești de lemn (improvizați), lămpi de spirt (de la chimie), lădițe din lemn cu un perete de sticlă, farfurii obișnuite etc.

Pentru înțelegerea importanței pe care o are sămînța în viața plantei ca organ de înmulțire, am organizat o probă de germinare astfel: la patru din grupurile formate am indicat să efectueze lucrarea cu semințe de fasole, iar la celelalte patru cu semințe de grîu (bineînțeles luate la întîmplare). Fiecare grup a pus în germinatoare (farfurii obișnuite sau lădițe cu un perete de sticlă,) pline cu nisip ori rumeguș umed, cîte 100 semințe.

Germinatoarele au fost ținute în laborator (udîndu-le permanent), unde au fost create condiții asemănătoare cu cele din natură. Între 7 și 10 zile, s-a făcut numărătoarea semințelor încolțite, observîndu-se totodată

creşterea şi dezvoltarea atît a tulpinii cît şi a rădăcinii, prin peretele din sticlă al lădiţelor, calculîndu-se procentul de germinaţie la fiecare probă separat. Pentru a se obţine un rezultat mai exact am făcut şi media celor 4 probe atît pentru grîu, cît şi pentru fasole separat. Am purtat apoi o scurtă discuţie cu elevii asupra procentului de germinaţie, precum şi despre factorii care au contribuit la încolţirea seminţelor: apă, aer, temperatură etc.

Pentru a argumenta mai bine care este rolul acestor factori am efectuat experienţe de germinare comparative (cu şi fără apă suficientă, ori prea multă, la temperatură normală, scăzută ori prea ridicată), unde elevii au avut prilejul să se convingă singuri de modul cum condiţiile de mediu influenţează în mod direct germinaţia, creşterea şi dezvoltarea la plante.

În continuare, am făcut analiza compoziţiei seminţelor, determinînd procentul de apă din seminţe (folosind eprubetele, seminţele pure, lămpile de spirt, cleştele din lemn şi balanţele, repartizate fiecărui grup de lucru), cantitatea de substanţe minerale şi săruri (folosind tot seminţe pure, eprubete, linguriţe), precum şi substanţele organice care prin ardere au fost simţite de elevi prin miros.

Procedînd astfel, elevii au avut prilejul să se convingă singuri că sămînţa nu are nici un „suflet" din care să ia naştere o plantă, şi această convingere le-am întărit-o prin observaţii directe, făcute pe lotul şcolar la lucrări practice, cît şi la activităţile de cerc unde am cooptat elevi nu numai cu note foarte bune, ci şi pe cei mediocri, care astfel au îndrăgit obiectul şi mi-au dat satisfacţii prin progresele făcute, îndeosebi pe planul concepţiei materialiste asupra diferitelor fenomene ale naturii, explicîndu-le ştiinţific, despovăraţi de ideile mistice moştenite din familie.

La botanică, în cadrul orei de recapitulare cu tema „Dezvoltarea plantelor de la formele inferioare la cele superioare", am căutat să pornesc de la formele cele mai simple (bacterii) unicelulare, microscopice, cu nucleul neindividualizat, ajungînd în final la cele mai evoluate (plantele cu flori), respectiv gimnospermele şi angiospermele actuale. După ce, în prealabil, le-am clarificat elevilor cîteva lucruri despre originea plantelor (temă ce ar putea figura în manualul de botanică, fiind de un real folos, fie şi sub formă de lectură), am urmărit firul evolutiv al grupelor de plante studiate sesizînd, cu ajutorul clasei, punctele de evoluţie al fiecărui grup de plante studiat (comparînd un grup cu celălalt şi accentuînd latura evolutivă), arătînd prin ce e superior un grup faţă de celălalt. Pornind de la bacterii, şi continuînd cu algele, ciupercile şi lichenii, am încheiat o primă şi importantă etapă a lecţiei de recapitulare, conturînd clar ideea la elevi că evoluţia plantelor e determinată de progresul lor morfo-fiziologic.

Am insistat ceva mai mult pe grupul de alge (dîndu-le şi unele date în plus), pentru a putea deduce ei singuri originea muşchilor şi ferigilor. Elevii singuri au arătat că algele sînt unicelulare şi pluricelulare cu nucleu individualizat. Din algele verzi au luat naştere muşchii care au tulpiniţe, frunzuliţe (lipsite de vase conducătoare) şi nişte rizoizi (lipsind rădăcina).

Tot din algele verzi s-au dezvoltat şi ferigile, avînd o alcătuire ceva mai complicată: rădăcină, frunze şi tulpină, cu vase conducătoare. Consider, că era bine dacă în noul manual de botanică, înainte de a se trece la tema „Molidul", să se fi inclus o lectură privind planta care are caractere de gimnosperme şi de ferigă sau la tema „Feriga" să se fi amintit de Cycas (şi chiar prezentat un desen), pentru a se putea înţelege mai bine trecerea de la ferigi la gimnosperme. În lipsă, profesorul are obligaţia să o prezinte.

Am subliniat la gimnosperme caracterul de bază al superiorităţii acestui grup faţă de ferigi, respectiv apariţia florii fără sepale şi petale, care dă naştere la sămînţă neînchisă în fruct. Trecînd la angiosperme — grupul actual cel mai evoluat dintre plante (şi cel mai numeros), cu ajutorul elevilor am relevat caracterul de superioritate — apariţia florii cu sepale şi petale; ovule apărute de ovar, care după fecundare dau naştere la seminţe (închise în fruct). Acest caracter de superioritate a fost scos în evidenţă (ca de altfel toate care au fost posibile) numai pe baza materialului natural destul de abundent. Împărţind în cele 2 grupe angiospermele (dicotiledonate şi monocotiledonate) după numărul de cotiledoane din embrionul seminţei, amintind principalele grupe de angiosperme dicotiledonate şi monocotiledonate studiate, am cerut elevilor ca pe baza materialului ce-l posedau să deducă principalele caractere generale ale celor 2 grupe de plante angiosperme, completînd, în creion, schemele prezentate în manualul de botanică.

La ora de recapitulare finală, pe baza datelor comparative şi a sintetizării cunoştinţelor predate anterior, elevii şi-au format o imagine clară asupra originii şi evoluţiei plantelor, de-a lungul erelor geologice, contribuind la formarea unei concepţii materialist-dialectice despre lume şi viaţă. Subliniind influenţa condiţiilor de mediu asupra plantelor (îndeosebi a climei), ei şi-au putut da seama de faptul că structura şi funcţiile plantei s-au modificat permanent dînd naştere la noi plante, bineînţeles mult mai perfecţionate.

ROMÂNIA

1944-1984

Perfecționarea pregătirii profesionale a personalului didactic — condiție esențială și componentă a procesului de dezvoltare a învățământului românesc

Conf. univ. dr. Ion T. RADU
Universitatea din București

DEZVOLTAREA ȘI MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

BILANȚUL RODNIC pe care-l prilejuiește anul marii aniversări, de o covîrșitoare însemnătate istorică pentru poporul nostru — 40 de ani de la revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, precum și întîmpinarea celui de-al XIII-lea Congres al partidului — înscrie, printre realizările sale de seamă, continua dezvoltare a învățămîntului din țara noastră, creșterea rolului acestuia în dezvoltarea economico-socială a țării și în ridicarea nivelului de cultură al tuturor membrilor societății. În toate etapele de dezvoltare a învățămîntului, pregătirea și perfecționarea personalului didactic a constituit o condiție de bază și o componentă esențială a acestui proces.

Documentele de partid privind perfecționarea și modernizarea învățămîntului, precum și legislația școlară consemnează, de fiecare dată, *necesitatea unei pregătiri temeinice a personalului didactic*, îndatorirea acestuia de a manifesta preocupări și depune eforturi pentru o temeinică pregătire politică, de specialitate și pentru îmbunătățirea continuă a măiestriei lui pedagogice. Este concludent, din acest punct de vedere, să remarcăm faptul că *în toate măsurile adoptate în aceste patru decenii, în direcția perfecționării continue a structurii sistemului nostru școlar, a orientării și conținuturilor acestuia astfel încît să răspundă cît mai adecvat cerințelor fiecărei etape de dezvoltare a societății noastre românești, subsistemele care realizează formarea personalului didactic și acțiunile care vizează pregătirea continuă a acestuia au constituit obiect de atente preocupări.* Ele își găsesc expresia în dimensionarea cantitativă a acestor subsisteme, pentru a asigura necesarul de cadre didactice al diferitelor trepte componente ale sistemului școlar aflate în plin proces de dezvoltare, prin extinderea treptată a învățămîntului preșcolar, generalizarea în fapt a învățămîntului primar, extinderea duratei învățămîntului obligatoriu la 7, apoi la 8 ani, iar în prezent la 10 ani, prin dezvoltarea învățămîntului liceal și a celui profesional, corespunzător nevoilor de cadre pe care le-a impus fără încetare dezvoltarea economiei noastre naționale. În același timp, în centrul preocupărilor s-a situat ridicarea nivelului de calificare și de pregătire a personalului didactic, în concordanță cu schimbările calitative produse în evoluția sistemului nostru școlar și cu exigențele tot mai înalte cărora trebuie să le răspundă.

În planul perfecționării pregătirii profesionale a personalului didactic, drumul parcurs marchează trecerea de la acțiunile de perfecționare prin cursuri de îndrumare, întreprinse în contextul programului de democratizare a învățămîntului și stimulate de nevoia de cadre didactice, la forme mai ample și variate, adecvate

diferitelor categorii de cadre didactice și instituționalizate într-un sistem unitar.

Paralel cu crearea și dezvoltarea cadrului instituțional au fost conturate și formele de realizare a acestei activități. În acest sens, un moment important al acestui proces l-a constituit Legea privind Statutul personalului didactic din 1969, prin care sînt definite principalele forme de activitate menite să asigure pregătirea continuă a personalului didactic. *În condițiile procesului amplu de dezvoltare economico-socială a țării, deschis de documentele Congreselor al IX-lea și al X-lea ale partidului, al sarcinilor complexe generate de uriașa operă de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră, activitatea de perfecționare a lucrătorilor din toate domeniile de activitate s-a amplificat și diversificat, dobîndind noi dimensiuni.* Pentru a-i conferi un cadru instituțional unitar și pentru desfășurarea ei sistemică, a fost creat, începînd din anul 1971, *sistemul național de perfecționare a pregătirii profesionale a tuturor lucrătorilor*, ale cărui principii de organizare sînt definite prin Legea nr. 2/1971 privind perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste. În cadrul sistemului național sînt stabilite pe domenii de activitate și ierarhizate niveluri la care se realizează perfecționarea diferitelor categorii de personal, drepturile și obligațiile unităților socialiste și ale lucrătorilor din acestea, rolul unităților de învățămînt, instituțiilor științifice, asociațiilor profesionale și organizațiilor obștești, în această activitate. În consecință, sistemul cuprinde structuri specifice de perfecționare a lucrătorilor, în funcție de cerințele principalelor domenii de activitate. Ministerului Educației și Învățămîntului îi revine sarcina coordonării și în domenii metodologice a acestei activități, asigurîndu-se înfăptuirea unitară a politicii partidului și statului în acest domeniu.

În lumina principiilor care stau la baza sistemului național de perfecționare a pregătirii profesionale, normele de organizare a perfecționării personalului didactic sînt stabilite prin Legea educației și învățămîntului din 1978. De asemenea, în completarea prevederilor Legii privind Statutul personalului didactic, prin alte acte normative se stabilesc principii și forme specifice activității de perfecționare prin cursuri postuniversitare și prin sistemul doctoratului.

Un sistem unitar

Principala trăsătură a acțiunii de perfecționare a personalului didactic, care face din aceasta un mijloc important de îmbunătățire a activității de învățămînt, o constituie faptul că ea cuprinde toate categoriile de cadre didactice, de toate specialitățile, în forme organizate, variate, corelate funcțional, ceea ce îi conferă caracter de sistem unitar.

Multiplele forme organizate în scopul sprijinirii activității cadrelor didactice pentru propria lor formare au în vedere întregul personal didactic din învățămîntul de toate gradele. Pe lîngă participarea la activitățile de perfecționare cu caracter permanent, cuprinderea cadrelor didactice la cursurile de reciclare se realizează, ținîndu-se seama de cerințele învățămîntului și în funcție de specificul treptei de învățămînt în care acestea își desfășoară activitatea, pe baza planurilor cincinale și anuale, astfel încît să se asigure cuprinderea ciclică a acestora, cel puțin o dată la 5 ani. Ca urmare, circa 40 000 de cadre didactice participă anual la diferite categorii de cursuri (reciclare, pregătire pentru definitivare sau pentru gradul II), ori susțin probele pentru obținerea gradului I. În cazul profesorilor cu specializare dublă, trebuie subliniat faptul că aceștia se perfecționează în ambele specialități, participînd alternativ la cursuri de reciclare pentru fiecare din specialitățile în care sînt calificați. La toate acestea se adaugă cursurile de instruire a cadrelor didactice care îndeplinesc funcții de conducere, de control și îndrumare (directori de școli, inspectori școlari, metodiști).

Sistemul de perfecționare a personalului didactic cuprinde *două structuri principale*, fiecare din acestea adoptînd forme variate de desfășurare: a) activitatea metodică și b) cursuri de perfecționare, consfătuiri, stagii scurte de instruire și activitatea de cercetare științifică. Delimitarea acestora se întemeiază atît pe obiectivele specifice urmărite, cît și pe condițiile și modalitățile de realizare. Astfel, în timp ce activitatea metodică — prin schimbul de experiență pe care îl prilejuește — este menită în principal să orienteze personalul didactic în soluționarea unor probleme concrete ale activității didactice, cursurile de perfecționare realizează, cu deosebire, informarea științifică în domeniul specialității și al metodicii predării acesteia, al pedagogiei și psihologiei, precum și politico-ideologică. Sub raportul condițiilor și al modului de desfășurare, activitățile metodice se realizează pe parcursul anului școlar, fără scoatere din activitatea școlară, în timp ce cursurile de perfecționare se organizează, de regulă, în etape compacte în timpul vacanțelor școlare. De asemenea, poate fi menționat, pentru activitățile metodice, caracterul lor permanent, spre deosebire de celelalte forme de perfecționare la care participarea cadrelor didactice are caracter ciclic, ori atunci cînd se apreciază ca necesară.

În concordanță cu cerințele actuale ale școlii noastre, *activitățile metodice — ca formă de perfecționare la locul de muncă — vizează dezvoltarea în rîndul cadrelor didactice a unui mediu profesional, cultural-pedagogic care să stimuleze formarea continuă, precum și promovarea unei atitudini caracterizată prin receptivitate față de ideile novatoare, precum și*

prin acțiune creatoare și preocupare susținută pentru ameliorarea continuă a practicii instructiv-educative, în vederea creșterii eficienței acesteia. Experiența îndelungată în această activitate de perfecționare a condus la *îmbunătățirea an de an atît a structurii organizatorice, cît și a conținutului acesteia, diferențiindu-se prin obiectivele urmărite și prin problematica abordată.* În acest sens, poate fi menționat faptul că formațiile metodice din cadrul școlilor, cum sînt: comisiile metodice, colectivele de catedră, comisiile diriginților, adunările personalului didactic (consiliile pedagogice) ș.a. realizează acțiuni menite să ajute cadrele didactice în rezolvarea în mod optim a problemelor pe care le ridică activitatea curentă din unitatea în care lucrează, conținutul lor fiind axat pe probleme privind: realizarea programelor școlare; proiectarea, desfășurarea și evaluarea unor activități didactice eficiente; realizarea de mijloace de învățămînt, organizarea laboratoarelor și cabinetelor pe specialități, a atelierelor etc. și demonstrarea tehnicilor de folosire eficientă a acestora; evaluarea rezultatelor școlare și stabilirea modalităților de îmbunătățire a acestora; organizarea, în colaborare cu organizațiile de copii și tineret, a activității extrașcolare.

Reuniunile metodice la nivel interșcolar (cercuri pedagogice pe specialități, consfătuiri, conferințe, simpozioane, schimburi de experiență, sesiuni de comunicări ș.a.), organizate sub îndrumarea directă a inspectoratelor școlare și realizate cu sprijinul caselor județene ale personalului didactic și al filialelor societăților științifice ale cadrelor didactice, vizează dezbaterea problemelor generale ale predării fiecărei specialități și realizarea unui mai larg schimb de experiență, cunoașterea programelor și manualelor școlare, a elementelor noi introduse în acestea, analiza unor modalități de perfecționare a tehnologiei didactice specifice disciplinei respective, generalizarea și popularizarea experienței pozitive a unor cadre didactice, informarea științifică în specialitate și psihopedagogică.

În condițiile creșterii exigenței față de nivelul muncii didactice, se deschid noi orizonturi activității de perfecționare prin structurile activităților metodice. Introducerea și extinderea în practica școlară a unor tehnologii didactice mai eficiente, concepute din și în perspectiva unor obiective pedagogice riguros stabilite și ierarhizate, întemeiate pe o analiză temeinică, logică și funcțională a conținuturilor predate, pe crearea unor situații de învățare menite să stimuleze în cel mai înalt grad capacitățile intelectuale ale elevilor, disponibilitățile acestora pentru instruirea continuă și autoinstruire, pe promovarea modurilor de lucru cu elevii (a interacțiunilor didactice), care asigură participarea activă a elevilor în procesul de instruire-învățare ș.a. urmează să se înscrie printre obiectivele prioritare ale preocupărilor cadrelor didactice în cadrul activității metodice. În același timp, apare necesară promovarea în acest cadru a activității în echipă, a conlucrării cadrelor didactice de aceeași specialitate în elaborarea unor instrumente de lucru: proiecte de activitate didactică (sisteme de lecții, lecții), identificarea obiectivelor pedagogice pentru fiecare disciplină, organizarea conținutului de predat, elaborarea proceselor de instruire-învățare adecvate, alcătuirea probelor de evaluare a rezultatelor în concordanță cu scopurile urmărite, întocmirea unui ghid de autoevaluare a unei secvențe de activitate didactică etc.

În categoria structurilor de perfecționare care presupun participarea cadrelor didactice la cursuri sau diferite stagii se includ cursurile de reciclare, cursurile de pregătire în vederea examenelor de definitivare și pentru obținerea gradelor didactice, instruiri periodice pe probleme de specialitate, psihopedagogice și politico-educative de actualitate.

Cadru instituțional adecvat cerințelor formării profesionale continui

Reprezentînd unul dintre aspectele esențiale și, totodată, una din condițiile de bază ale perfecționării învățămîntului, ale sporirii eficienței lui, *formarea personalului didactic constituie un proces continuu*, în care se pot distinge două etape distincte și corelate în același timp: pregătirea inițială, de bază și perfecționarea pregătirii profesionale. Necesitate a unei perioade de pregătire se impune prin evidența ei și prin tradiție. Continuarea și îmbunătățirea acesteia pe parcursul exercitării profesiunii se fac tot mai simțite, în toate profesiunile, astfel încît putem spune că, în prezent, ele sînt unanim acceptate. Așa se explică instituționalizarea și chiar obligativitatea acesteia, statornicită prin norme legale. În toate domeniile cunoașterii umane, cunoștințele cresc în ritm necunoscut înainte, tehnicile de lucru evoluează, gradul de tehnicitate al celor mai multe activități devine tot mai înalt, exigențele societății față de acțiunile umane sporesc continuu. Cu atît mai mult sînt valabile aceste constatări pentru profesiunea didactică ale cărei finalități, exigențe, condiții de desfășurare, conținuturi, tehnici de lucru se disting printr-o mare mobilitate reflectînd, în mod necesar, schimbările ce se produc în știință, tehnică, în viața socială. Să adăugăm la aceasta *interesul crescînd pentru sporirea randamentului activității de învățămînt, în contextul preocupărilor generale de creștere a eficienței tuturor investițiilor societății, ceea ce implică sporirea nivelului de competență al cadrelor didactice.*

Tocmai această relație directă dintre *competența profesională a personalului didactic pe o parte și calitatea muncii prestate, pe de altă*

parte, oglindită în nivelul randamentului școlar, își află originea preocuparea stăruitoare pentru îmbunătățirea activității de pregătire și a sistemului de perfecționare a cadrelor didactice.

Analiza acestei relații relevă două coordonate esențiale ale acțiunii de formare a personalului didactic: a) înțelegerea acesteia ca *proces continuu*, presupunînd — cu necesitate — formarea inițială de bază și perfecționarea pregătirii profesionale, adică formarea pe tot parcursul carierei didactice și b) conceperea acesteia din perspectiva cerințelor școlii, în concordanță deplină cu solicitările de competență ale activității în compartimentele sistemului școlar în care personalul didactic își desfășoară activitatea.

În acest context *trebuie subliniată o caracteristică a sistemului nostru de perfecționare* și anume concepția cu privire la *relația de continuitate dintre pregătirea inițială și perfecționarea pe parcursul activității*, ca etape ale unui proces unitar pe care îl reprezintă formarea personalului didactic. În lumina acestei concepții, potrivit prevederilor Legii educației și învățămîntului (art. 101) „perfecționarea pregătirii personalului didactic se organizează de către Ministerul Educației și Învățămîntului, prin unități de învățămînt și de cercetare științifică". În consecință, perfecționarea personalului didactic din învățămîntul preșcolar și primar (educatoare și învățători) se realizează prin licee pedagogice, cu sprijinul instituțiilor de învățămînt superior și al caselor județene ale personalului didactic, iar a profesorilor din învățămîntul gimnazial și liceal de către instituții de învățămînt superior, în funcție de specialitatea acestora.

În funcționalitatea cadrului instituțional, juridico-organizatoric al sistemului de perfecționare — se pot distinge următoarele acțiuni principale: coordonare — de către Ministerul Educației și Învățămîntului; planificare și programare a personalului didactic — de către inspectoratele școlare județene; realizarea acțiunilor de perfecționare — de către instituțiile de învățămînt superior și liceele pedagogice; colaborarea la realizarea programelor de perfecționare — unele institute de cercetare științifică, societățile științifice ale personalului didactic și casele județene ale personalului didactic. Realizarea acțiunilor de perfecționare a cadrelor didactice de către instituțiile de învățămînt care pregătesc personal didactic creează condițiile realizării acestor acțiuni de către cei mai buni specialiști din instituțiile de învățămînt și de cercetare, asigurîndu-le nivelul calitativ corespunzător exigențelor învățămîntului în etapa actuală de dezvoltare. Totodată, menținerea legăturii cu foștii absolvenți prezintă pentru personalul didactic din unitățile de învățămînt respective o dublă însemnătate: pe de o parte, oferă posibilitatea cunoașterii evoluției și comportamentului profesional al celor pe care i-au pregătit, iar pe de altă parte o mai bună înțelegere de către cadrele didactice din învățămîntul superior a problemelor care privesc activitatea didactică din învățămîntul preuniversitar, ambele fiind deosebit de utile pentru activitatea de formare a noilor promoții de specialiști.

În concordanță cu structura sa și cu înțelegerea activității de perfecționare ca proces de formare continuă, sistemul de perfecționare a personalului didactic îndeplinește *multiple funcții*, corelate cu diferite planuri ale formării cadrelor didactice și care se concretizează în principalele componente ale conținutului acestei activități. Ele privesc: *cunoașterea aprofundată a conținutului specialității* (funcție de aprofundare); completarea pregătirii inițiale, prin asimilarea unor noi date în specialitate (completivă); lărgirea orizontului de cunoaștere, prin asimilarea unor informații noi aparținînd disciplinelor învecinate specialității sau disciplinelor de sinteză, în vederea dobîndirii unei viziuni interdisciplinare asupra fenomenelor; însușirea noilor date ale psihologiei vîrstelor și mecanismelor învățării, ale pedagogiei, în scopul conturării unei concepții moderne asupra procesului didactic; însușirea tehnicilor moderne de instruire; cultivarea unei atitudini caracterizate prin receptivitate față de experiența înaintată, față de inovarea activității școlare; dobîndirea unor noi competențe solicitate de îndeplinirea temporară a unor funcții de conducere, îndrumare și control.

Conținut în concordanță cu cerințele activității școlare

Îmbunătățirea continuă a conținutului acțiunilor de perfecționare se înscrie printre preocupările constante și de primă importanță în vederea unei activități rodnice în această direcție. Cea dintîi condiție pentru conceperea acțiunilor de perfecționare a personalului didactic o reprezintă *luarea în considerare a problemelor cu care se confruntă activitatea de instrucție și educație, a cerințelor școlii noastre* în actuala etapă de dezvoltare.

Valorificînd experiența acumulată în această direcție, precum și propunerile cadrelor didactice, programele de perfecționare puse în aplicare în acest an școlar, pentru toate specialitățile și acoperind conținutul principalelor forme de perfecționare, marchează o etapă nouă în direcția corelării conținutului acestor activități cu cerințele învățămîntului în care își desfășoară activitatea cursanții. Creșterea ponderii temelor ce se regăsesc în conținutul programelor școlare, introducerea unor probleme noi, susceptibile de a fi integrate în activitatea instructiv-educativă, devenind componente ale conținutului disciplinelor predate, extinderea problemelor privind *metodica predării* fiecărei *discipline*, întărirea caracterului aplicativ ș.a. conduc

la dezvoltarea elementelor de conținut cu funcția operațională pentru cadrele didactice din învățămîntul preuniversitar.

Una din problemele principale ale orientării acțiunii de perfecționare a personalului didactic este aceea a raportului dintre cerința lărgirii orizontului științific, de specialitate al acestora și nevoia de formare vizînd nemijlocit îmbunătățirea activității desfășurate. Depășind modul unilateral de abordare a acestui raport, prin conceperea acestei acțiuni fie în funcție de cerințele limitate ale activității desfășurate pe o anumită treaptă de învățămînt, fie în perspectiva unei pregătiri largi, fără referire directă la ce au de făcut cursanții, conținutul activității de perfecționare se întemeiază pe teza realistă ce se degajă din concepția secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, potrivit căreia „reciclarea nu este un lucru abstract", ci implică pregătirea pentru participarea efectivă la rezolvarea problemelor domeniului în care lucrează fiecare.

Înțelegerea acțiunii de perfecționare ca mijloc menit să-l facă pe profesor mai competent pentru activitatea sa, conduce, în mod necesar, la conceperea acesteia ca „perfecționare funcțională". Ea se obiectivează în centrarea tuturor formelor de perfecționare pe cerințele activității de instrucție și educație și în eliminarea oricărui aspect care i-ar imprima caracter de acțiune ca scop în sine.

În același timp, însă, este util să subliniem că stabilirea unei legături strînse între acțiunile de perfecționare și cerințele îmbunătățirii activității didactice nu trebuie înțeleasă ca limitare a conținutului acesteia la cel al programelor școlare. Ancorarea *în realitățile școlare a procesului de perfecționare devine fecundă în condițiile în care acesta se întemeiază pe o informare cît mai cuprinzătoare, în specialitate ca și în discipline conexe, pe o cultură generală bogată;* în măsura în care oferă cadrelor didactice o deschidere către valorile contemporane ale culturii și specialității.

Adecvarea conținutului acțiunilor de perfecționare la cerințele activității școlare privește și un alt aspect și anume multilateralitatea acestuia, *caracterul său cuprinzător.* Această trăsătură este impusă de faptul că obiectivele ei se raportează la o realitate foarte complexă — procesul de instrucție și educație. Deslușind aspectele esențiale ale acestuia, preocupările de ridicare a nivelului de competență al cadrelor didactice vizează — pe lîngă o temeinică pregătire de specialitate — capacitatea de a comunica conținutul disciplinelor predate și de a-l face accesibil elevilor, de a valorifica pe deplin funcțiile formative ale acestuia, de a organiza și îndruma activitatea de învățare a elevilor, făcînd-o cît mai rodnică, de a forma și dezvolta trăsături de personalitate, atitudini etc., în concordanță cu scopurile educației comuniste ș.a. Acestea constituie principalele componente ale repertoriului, mult mai bogat, de însușiri necesare celui care conduce procesul didactic. În perspectiva acestor cerințe, *conținutul acțiunilor de perfecționare oferă posibilitatea aprofundării problemelor de tehnologie didactică* — aplicată la specificul diferitelor discipline —, a celor de metodica predării specialității, cu referire îndeosebi la folosirea metodelor moderne de instruire, integrarea mijloacelor de învățămînt, *accentuarea funcției formative a procesului de învățămînt, intensificarea și îmbunătățirea metodologiei activității de educare moral-civică și patriotică, revoluționară a elevilor.*

Eficiența acțiunilor de perfecționare a pregătirii profesionale a personalului didactic depinde, însă, nu numai de calitatea activităților întreprinse în acest scop ci, mai ales, de preocuparea constantă a fiecărui profesor de a se informa sistematic, de a-și îmbunătăți sistemul de lucru, de *disponibilitățile personalului didactic pentru autoperfecționare.*

Originalitate, spirit dialectic, mutații profunde în conducerea democratică a învățămîntului

Conf. univ. dr. VASILE V. POPESCU

1. AMPLA ȘI INEDITA TRANSFORMARE REVOLUȚIONARĂ a învățămîntului, evidențiată revelator și prin adîncirea caracterului democratic al conducerii sale la nivel de unitate școlară, precum și la nivel comunal, orășenesc, municipal, județean și național este determinată și indisolubil legată de procesul complex al asigurării unei largi și profunde democrații în toate compartimentele și la toate nivelurile vieții politice și social-economice din România socialistă. Democrația însăși constituie o dimensiune fundamentală a socialismului, exprimînd esența sa.

Relația organică dintre democrație și socialism este atît de evidentă încît, într-o replică inteligentă cu prilejul unei dezbateri pe această temă, un interlocutor, parafrazînd aserțiunea cu care se încheie romanul „Cel mai iubit dintre pămînteni" spune că, dacă democrație reală nu este nici socialism adevărat nu este. Cu alte cuvinte, cîtă democrație, atîta socialism și invers [5, p. 33].

Teza unității organice dintre socialism și democrație a căpătat forme și modalități specifice, reale, efective și practice de manifestare îndeosebi în perioada inaugurată de Congresul al IX-lea al P.C.R., cea mai fertilă și mai bogată în realizări din întreaga istorie a țării. Din inițiativa și sub conducerea tovarășului Nicolae Ceaușescu s-a afirmat un sistem larg și cuprinzător al democrației socialiste, care-și demonstrează tot mai mult virtuțile sale creatoare. „Socialismul și democrația sînt de nedespărțit", relevă secretarul general al partidului, subliniind, totodată, că „societatea socialistă trebuie să realizeze forma cea mai înaltă de democrație, participarea maselor la conducerea societății... Nu trebuie să uităm nici un moment că socialismul este opera conștientă a poporului, că el se construiește cu poporul și pentru popor" [4, p.35].

Profundele mutații cantitative și calitative din toate sectoarele de activitate economico-socială, produse pe temeiul obiectiv al perfecționării neîncetate a relațiilor sociale și de producție, ca și *generalizarea stilului de muncă și de conducere democratică în întreaga noastră societate*, se oglindesc multilateral și nuanțat în domeniul învățămîntului, determinînd o adevărată infuzie de spirit înnoitor în structura, conținutul, metodologia didactică, fizionomia și funcționalitatea organelor sale de conducere. Referindu-ne la acest ultim aspect, au fost abordate într-un mod original și creator: cerințele scientizării, organizării și conducerii învățămîntului; concretizarea, în învățămînt, a ideii participării maselor la viața social-politică prin lărgirea permanentă a sferei participanților din rîndul cadrelor didactice, elevilor, studenților, părinților, reprezentanților unităților socialiste patronatoare și alți oameni ai muncii la actul conducerii unităților școlare de toate gradele, tipurile, profilurile, precum și în toată ierarhia sistemului de învățămînt; încorporarea cu discernămînt în conducerea învățămîntului a noilor valori ale dezvoltării economice, sociale, ale cuceririlor științei contemporane; s-au conturat, consolidat, regîndit, remodelat și îmbogățit principii și concepte adecvate epocii actuale, construindu-se treptat o experiență de conducere democratică novatoare.

Toate aceste transformări petrecute în substanța conducerii învățămîntului n-au avut loc și nu s-au desfășurat pe un teren abstract și izolat, ci în raport cu esența și constanta adecvare la particularitățile țării noastre, în plin proces de construcție socialistă. Totodată, ele reprezintă nu numai expresia unui dinamism generat organic și alimentat de larga efervescență creatoare ce caracterizează dezvoltarea țării noastre de aproape două decenii. Prin fundamentarea lor solidă, prin coerența interioară și modalitățile de racordare la realitățile prezente și de viitor, *ele poartă*, în același timp, *amprenta gîndirii profunde, a capacității de cuprindere sistemică, a deschiderii spre nou și a forței de previzionare a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu.* De altfel, este semnificativ faptul că nimic din ceea ce cuprinde sfera noțiunii de conducere nu a rămas în afara ariei de preocupări ale cîrmuitorului înțelept al României socialiste.

2. *Dimensiunea democrației socialiste în domeniul organizării și conducerii învățămîntului se exprimă nu numai prin lărgirea sferei de participare a membrilor componenți ai structurilor organizaționale școlare la actul conducerii* (element deosebit de important, dar nu singurul), ci și *prin confirmarea următoarei stări de fapt, menționată de tovarășul Nicolae Ceaușescu: „asigurarea în practică a dreptului deplin pentru toți copiii patriei de a urma orice formă de învățămînt"* [1, p. 158]. Este consfințită pe mai multe planuri o asemenea trăsătură democratică definitorie a învățămîntului nostru, între care menționăm: s-au deschis larg porțile școlilor pentru toți fiii patriei; este generalizată instruirea obligatorie pe o durată de 10 ani; mai mult de jumătate din efectivul unei generații face studiile liceale complete, iar altă parte din acest efectiv parcurge, după instruirea obligatorie, învățămîntul profesional; școala superioară este accesibilă tuturor fiilor celor ce muncesc din țara noastră; întregul învățămînt este gratuit; elevilor din învățămîntul primar, gimnazial, liceal și profesional li se asigură gratuit manuale; s-a dezvoltat puternic baza materială a învățămîntului prin construcția a noi săli de clasă, amfiteatre, laboratoare, ateliere, cămine, cantine; s-a îmbunătățit profilul rețelei școlare și universitare în raport cu cerințele pregătirii și folosirii forței de muncă; elevii și studenții beneficiază din partea statului sau a unităților socialiste de burse și alte forme de sprijin material; s-a dezvoltat mai larg învățămîntul seral și fără frecvență, pentru a da posibilitatea oamenilor muncii care lucrează direct în producție să-și ridice gradul de cultură generală și calificare profesională și tehnică; cuprinderea anuală, în cadrul acțiunilor de reciclare, la toate nivelurile, a peste 2 milioane de oameni ai muncii din economie, știință, cultură, din întreaga viață socială, în vederea ridicării nivelului de calificare, a perfecționării pregătirii forței de muncă; stabilirea unor planuri de învățămînt și programe unice în raport cu diferite grade, tipuri și profiluri de pregătire, asigurînd condiții ca școala „să ofere tineretului cunoștințele cele mai înaintate, tot ce e mai

nou și important în gîndirea și cunoașterea umană" [3, p. 410].

Faptul că învățămîntul are un caracter de masă, că peste un sfert din populația țării este cuprinsă în sistemul de învățămînt și că școala vizează practic oamenii de toate vîrstele, ne îndreptățește să afirmăm că nu se găsește un singur loc din spațiul vieții noastre social-economice și spirituale în care să nu fie adînc implicate și eforturile școlii. De aceea, partidul și statul nostru au acordat și acordă învățămîntului o atenție de prim ordin. Gradul de realizare a egalității șanselor de instruire, de formare și de perfecționare a cadrelor, de ridicare a nivelului de cunoaștere al întregului popor, aportul nemijlocit la activitatea unităților economice, a instituțiilor social-culturale, la realizarea programelor de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și de introducere a progresului tehnic constituie indicatorii reprezentativi pentru funcționarea optimă a sistemului nostru de învățămînt. Un specialist în materie afirma că toate sistemele de învățămînt, indiferent de țară, privite în dezvoltarea lor în timp, au tins „spre un același imaginar punct de maturitate, la nivelul căruia maximum de educație va fi asigurat pentru maximum de tineri, singura limitare fiind aptitudinea indivizilor de a accede la cutare sau cutare treaptă a învățămîntului secundar și superior" [6, p. 225]. Putem afirma cu deplin temei că puternica dezvoltare a țării noastre, reflectată cu pregnanță în profundele schimbări intervenite în suprastructura societății, a creat condițiile pentru accesul larg al tuturor membrilor societății la comorile cunoașterii universale, la dezvoltarea multilaterală a personalității lor.

3. *Transpunerea conducerii democratice a învățămîntului* de la nivel de teză, principiu sau concept la nivel de realitate, respectiv *în planul structurii și mecanismului acțional instituțional*, pare la prima vedere simplă tocmai prin claritatea și caracterul dispozitiv și de directivare postulate în Legea educației și învățămîntului din decembrie 1978. Ca instrument al activității de conducere, legea respectivă ne apare drept *act de comandament social, cu rol de prim ordin în realizarea strategiei partidului în dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, pe fondul general al trăsăturilor operei de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate. Reflectînd caracterul democratic al societății noastre socialiste, în lege este configurat expres și în detaliu, închegat, unitar și bine corelat întreg ansamblul structurilor de conducere a activității de instrucție și educație la toate nivelurile de organizare. S-au instituționalizat *organele de conducere colectivă ale unităților de învățămînt*, respectiv *consiliile de conducere* la școli, licee, școli profesionale și de maiștri, *consiliile profesorale* — la facultăți și *senatele* — la instituțiile de învățămînt superior, *consiliile științifice*, la unitățile de cercetare din cadrul instituțiilor de învățămînt superior. Conducerea colectivă a activității operative a tuturor instituțiilor de învățămînt se exercită de către *birourile executive* ale organelor înainte menționate. *La nivel național*, congresele și consiliile specifice tuturor sectoarelor principale ale activității economice și sociale din țara noastră au drept corespondent în domeniul învățămîntului *Congresul educației și învățămîntului* și *Consiliul Superior al Educației și Învățămîntului*. Acesta din urmă are, între altele, și misiunea de a controla și îndruma activitatea *Ministerului Educației și Învățămîntului și a celorlalte ministere și organe centrale și locale*. Totodată, în cadrul său funcționează alte patru consilii ca organe de specialitate pentru diverse grade de învățămînt și domenii ale muncii.

Pentru îndrumarea, controlul și coordonarea învățămîntului în unitățile administrativ-teritoriale funcționează, pe lîngă inspectoratele școlare, *consiliile educației și învățămîntului* la nivelul județelor și al municipiului București, respectiv *consiliile de coordonare* la nivelul municipiilor, orașelor și comunelor, ca pîrghii ale îndrumării, controlului și coordonării în teritoriu a învățămîntului preșcolar, primar, gimnazial, liceal, profesional și de maiștri, menite să determine și să orienteze acțiunile educaționale din respectivele unități școlare în sensul cerut de dinamica societății noastre. Pentru centrele universitare în care funcționează mai multe instituții de învățămînt superior sînt organizate *consiliile rectorilor*, în scop de coordonare a unor activități de integrare, educative, social-culturale și de gospodărire a spațiului de învățămînt și cazare.

Fiecăruia dintre organele înainte menționate, cu o arie largă de preocupări implementate în viața școlii, îi revin importante *atribuții, diversificate ca pondere și conținut, cu determinări calitative noi și specifice*. Exprimate expres și în detaliu în textul legii, ele reflectă fidel și explicit gîndirea legiuitorului. În fapt, au fost reglementate juridic cele ce s-au validat și pe baza amplelor dezbateri prealabile din cadrul reuniunilor organizate cu cadrele didactice în toate unitățile de învățămînt, în presă și în forumul suprem al țării.

4. Adîncirea caracterului democratic al învățămîntului ne apare ca un *proces complex*, realizat într-o *succesiune de etape* care marchează mereu noi momente de prefaceri revoluționare, prin corelarea lor cu schimbările rapide ce au loc la nivelul sistemului social global. *Un prim pas* în instaurarea principiului muncii și al conducerii colective a unităților de învățămînt l-a constituit — în anii de largă deschidere democratică din viața societății care au urmat Congresului al IX-lea — *schimbarea statutului consiliilor profesorale*, existente în învățămîntul preuniversitar, din organe consultative ale directorilor de școală în organe colective de con-

ducere în cel mai deplin înțeles al cuvîntului, cu dreptul de a lua hotărîri, obligatorii atît pentru colectivul de direcție, cît și *pentru întregul personal didactic și tehnico-administrativ* din școală. Cronologic vorbind, calitatea de organ deliberativ pe care o aveau consiliile profesorale a fost marcată de regulamentele de organizare și funcționare a diferitelor tipuri de școli, elaborate de ministerul nostru în 1968, ca urmare a apariției Legii privind învățămîntul, din mai 1968, și a Legii privind Statutul personalului didactic, din martie 1969.

Pasul următor, cel mai semnificativ în direcția configurării unor noi forme organizatorice de conducere colectivă, a fost Decretul din mai 1973 privind normele unitare de structură, în baza căruia s-a legiferat constituirea *consiliilor de conducere din școli*. Pornind de la teza că perfecționarea structurii oragnizatorice este un proces permanent, în care constituirea consiliilor de conducere a reprezentat un moment însemnat dar nu unul final, ar fi fost greșit să considerăm că structura lor nu mai putea fi îmbunătățită. Precizări și completări se impuneau încă de pe atunci, adică din 1973, chiar dacă avem în vedere numai compoziția, atribuțiile și funcționalitatea lor. *Legea educației și învățămîntului*, din decembrie 1978, *reprezintă un moment și un act de referință de covîrșitoare însemnătate* atît pentru dezvoltarea activității de instruire și educare în ansamblu, cît și pentru adîncirea caracterului democratic al conducerii învățămîntului, prin instituționalizarea armonioasă a cadrului organizatoric și funcțional de conducere la nivelul microsistemului și la nivelul macrosistemului de învățămînt. Prin conținutul său, legea definește nu numai direcțiile de evoluție și de perfecționare a învățămîntului, deci nu numai o prefigurare a activității de formare a omului în perspectiva cerințelor previzibile ale societății noastre, ci și ceea ce era în fapt la sfîrșitul deceniului trecut, adică o sinteză a experienței acumulate în acest domeniu [7, p. 12]. Unele prevederi legate de domeniul analizat, exprimate în textul legii sînt premise, puncte de plecare, pentru alte prevederi care s-au succedat (vezi Decretul Consiliului de Stat nr. 150/5 mai 1980, care stipulează componența consiliilor educației și învățămîntului județene și al municipiului București). Oricum însă, condițiile de adîncire consecventă a democratismului și de afirmare a principiului conducerii colective rezultă, dintr-un anumit punct de vedere, din însăși *compoziția organelor* de la cele trei niveluri ierarhizate de conducere instituțională: nivelul școlar, nivelul intermediar și nivelul central.

5. Problema principală care se pune și care constituie un obiectiv fundamental al etapei actuale este aceea a *funcționalității și a fructificării optime a ceea ce s-a clădit structural*. „Esențial este acum — afirmă tovarășul Nicolae Ceaușescu — să se acționeze cu toată perseverența și energia pentru buna funcționare a acestui cadru, pentru folosirea deplină a condițiilor și posibilităților pe care le-am creat. Va trebui să asigurăm ca toate organismele democrației noastre socialiste să capete un conținut tot mai profund, să funcționeze cît mai armonios — evitînd suprapunerile — să devină adevărate tribune eficiente de dezbatere și soluționare de către *mase a problemelor conducerii întreprinderilor* și instituțiilor, unităților teritorial-administrative, a întregii societăți" [2, p. 414]. Cum adîncirea democrației socialiste constituie pîrghia de accelerare a progresului în toate domeniile, cadrul prielnic pentru sesizarea neajunsurilor și înlăturarea lor, creînd disponibilitatea pentru aprecierea critică și autocritică a activității, primul lucru pe care-l semnalăm este acela că nu am valorificat în suficientă măsură indicațiile și orientările cuprinse în operele secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, rămînînd mult datori în preocuparea pentru cuprinderea în bune condiții a tuturor laturilor activității și soluționarea la timp și în condiții de calitate superioară a sarcinilor noastre specifice. Unele prerogative și obligații în funcționarea noului sistem instituțional nu sînt realizate în formele lor eficiente, iar în cadrul anumitor întruniri sînt vehiculate acel gen de generalizări „mult prea generale" pentru a fi utile practicii instructiv-educative.

6. *Democrația presupune întotdeauna combativitate și intransigență revoluționară*, renunțarea la rutină și conservatorism, *menținerea mereu trează a spiritului critic și autocritic asupra propriei activități*. Antidotul unor disfuncționalități, al unor fenomene nedorite este, fără îndoială, *realizarea unei corelații optime între exercitarea prerogativelor organelor colective și ridicarea nivelului de competență în toate planurile, și în primul rînd în plan profesional-științific, politic și moral*. Realitatea este că democrația socialistă nu are nimic comun cu efectul uniformizant, mistificator al substituirii și confuziei valorilor. Ea constituie *cadrul cel mai favorabil pentru afirmarea multilaterală a personalității umane, îmbinarea competenței profesionale cu afirmarea spiritului revoluționar, generalizarea experienței pozitive la scară instituțională și națională, convertirea experienței individuale și colective în valori științifice, politice și morale, deschiderea și receptivitatea față de tot ce reprezintă adevăr și valoare în planul gîndirii și practicii, formarea stilului democratic de muncă și de comportare și însușirea metodelor de conducere democratică*.

7. Este bine cunoscută definirea democrației noastre socialiste ca o *democrație participativă*. Firește, în sens lexical, democrația este fără îndoială participativă, numai că natura, ponderea și gradul participării diferă, iar perfecționarea mecanismului democrației

participative, prin *stimularea inițiativei și responsabilității acționale și decizionale a cadrelor didactice și a personalului didactic cu funcții de conducere* constituie o direcție de acțiune pentru însăși perfecționarea conducerii democratice a învățămîntului. *Participarea la conducere* este, în acest sens, și pentru profesori, și pentru directori, pentru elevi și studenți, oameni ai muncii, o *adevărată școală*, în care se adîncește sentimentul implicării și al angajării plenare pe baza conștientizării și adeziunii la realizarea obiectivelor instructiv-educative, se educă spiritul ordinii și al disciplinei, al răspunderii pentru acțiunile întreprinse, se dezvoltă calitățile care dau conținut și forță conducerii democratice. Apreciem că este necesar să stăruim în activitatea practică mai mult asupra eficienței democrației participative prin *promovarea dialogului, a spiritului de opinie, a unui climat de dezbatere* în activitatea consiliilor de conducere, consiliilor profesorale, senatelor și birourilor executive ale acestora. Întrebarea care trebuie să ne-o punem este aceea privitoare la randamentul acestui dialog atît pentru factorii de decizie de la diverse niveluri, cît și pentru masa largă a cadrelor didactice și a tineretului școlar [5, p. 33].

La formarea elevilor și studenților pentru participare, în cadrul structurilor instituționale ale conducerii democratice școlare, o contribuție esențială aduc acțiunile politice din cadrul organizațiilor de copii și tineret, care oferă posibilitatea *învățării de valori și statute, de norme, atitudini și comportamente participative, menite să asigure valorificarea și dezvoltarea experienței lor social-politice.* Se evidențiază, după cîte se vede, o gamă întreagă de probleme legate de educarea pentru participare, de formarea experienței practice a participării și nu numai a cunoașterii teoretice a modului de participare. Din acest unghi de vedere, credem că cercetarea psihopedagogică și sociologică ar trebui să pună la punct un set de indicatori, științific constituit, cu privire la participare și la comportamentul participativ, ajungînd efectiv la o diagnoză precisă a fenomenului și deci la concluzii practice eficiente în legătură cu ce trebuie făcut pentru ca, în toate cazurile, *comportamentul participativ să fie pe măsura sistemului instituțional participativ pus la dispoziție de învățămîntul nostru.*

8. Sînt și rămîn coordonate majore ale activității tuturor organelor și factorilor de conducere și ale întregului personal didactic *preocupările pentru îmbunătățirea conținutului, tehnologiei și randamentului procesului instructiv-educativ* prin: însușirea temeinică de către întregul tineret, într-un sistem de pregătire multilaterală, a disciplinelor științifice fundamentale, a celor de cultură generală și social-politice, a obiectelor de specialitate, integrarea învățămîntului cu cercetarea științifică, producția și practica social-politică [8, p. 14]; accentuarea preocupărilor pentru prospectarea la zi a domeniilor principale ale evoluției științelor reprezentate de disciplinele de învățămînt, pentru care se elaborează programele școlare, în cuprinsul cărora, potrivit finalității gradelor, tipurilor și profilurilor de școli, să se încorporeze rapid și să se reflecte expresiv noile realizări din știință, tehnică și cultură, transformările structurale și progresele metodologice în investigarea realității, cu grija corespunzătoare de a părăsi optica predominant cantitativă pe care o au încă mulți autori de manuale sau cursuri; orientarea eforturilor pentru întărirea coerenței și convergenței cunoștințelor în planurile de învățămînt și programele analitice, pentru promovarea în pondere sporită a unei abordări multi și interdisciplinare, ca mijloc de propulsare a învățămîntului spre o nouă calitate; consolidarea dimensiunii prospective a învățămîntului, în sensul de a forma cadrele nu numai după chipul și asemănarea noastră, a celor de azi, ci și după cerințele de perspectivă ale societății în rapidă schimbare, asimilînd profund și organic, în conținutul și metodologia învățămîntului, direcțiile de bază ale dezvoltării viitoare; acordarea unei atenții sporite formării într-un profil larg a viitorilor absolvenți, ajutîndu-i să posede un orizont întins de cunoștințe și de pregătire profesională, să aibă o calificare complexă pensru a fi în stare, pe baza policalificării, să desfășoare activități diferite în cadrul aceleiași unități economice sau în cadrul unui domeniu mai larg; promovarea unei gîndiri și a unei practici instructiv-educative moderne, utilizarea extensivă și intensivă a mijloacelor audio-vizuale, realizarea unui învățămînt diferențiat, ridicarea performanțelor școlare și prevenirea insucceselor școlare; intensificarea acțiunilor de orientare școlară și profesională a elevilor, pentru influențarea opțiunilor acestora în alegerea și pregătirea în meseriile cerute de economia locală și națională; subordonarea mai directă a școlilor și liceelor care pregătesc muncitori calificați întreprinderilor economice; *o mai bună fundamentare a planurilor de școlarizare pe forme de pregătire și meserii, cu contribuția mai accentuată a ministerelor, consiliilor populare județene și centralelor industriale (care-și au în fapt reprezentanții lor în organele de conducere pe toată filiera ierarhică a învățămîntului); întărirea caracterului practic-aplicativ al instruirii, prin sporirea numărului de aplicații, experiențe și lucrări de laborator, predarea disciplinelor tehnologice în strînsă legătură cu lucrările pe care tinerii trebuie să le execute*, integrarea treptată a elevilor și studenților în activitatea unităților socia-

liste pentru a le cunoaște sub variatele lor aspecte și pentru a pune mai bine în valoare virtuțile educative ale practicii, participarea mai accentuată a unităților de învățămînt la viața social-economică a țării, ridicarea la nivelul cerințelor și al posibilităților existente a procesului de integrare.

La evantaiul extrem de complex a direcțiilor de activitate înainte arătate, care se impune a fi constant în atenția organelor de conducere ale învățămîntului de la nivelul unităților școlare, județelor și de la nivel național, adăugăm că în documentele de partid și în cuvîntările secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, din ultima perioadă, este menționată în mod deosebit *creșterea funcției politico-educative a învățămîntului*, implicarea profundă a școlii de toate gradele, ca și a tuturor cadrelor didactice în educarea materialist-științifică, cultivarea înaltelor virtuți moral-politice, formarea unui „tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace" [*4*, p. 711.

9. Din ansamblul înnoirilor specifice procesului de adîncire a democrației socialiste consemnăm gradul superior de manifestare a principiului muncii și conducerii colective, etapa actuală oferind condiții optime pentru *corelarea răspunderii colective cu răspunderea personală*. Răspunderea personală este o măsură și un criteriu al angajării sociale a individului, indiferent de domeniul de activitate în care este integrat acțional și organizațional. Răspunderea, manifestată gradual și complex, se înalță la rang de *spirit de responsabilitate*, ca cerință fundamentală a comportamentului existențial și acțional al comuniștilor și ca obiectiv fundamental în munca educativă și de propagandă.

10. Desigur, promovarea unei structuri organizatorice perfecționate a conducerii colective a școlii pune probleme cu mult mai complexe și în legătură cu rolul și atribuțiile *cadrelor de conducere*, care trebuie să corespundă exigențelor profesionale, tehnice, politice, să fie pătrunse de un înalt spirit revoluționar, să aibă capacitatea de a reacționa rapid și inteligent la situațiile noi, să fie buni organizatori, receptivi, să transpună cu fermitate în viață politica școlară a partidului și statului nostru.

Datorăm tovarășului Nicolae Ceaușescu fundamentarea științifică a tezei potrivit căreia în orînduirea socialistă cadrele de conducere nu ocupă un loc privilegiat, nu se bucură de drepturi și avantaje aparte în raport cu membrii colectivelor cărora le aparțin; dimpotrivă, ele au răspunderi mai multe, trebuie să se manifeste ca dinamizatori ai colectivelor, să fie prezente acolo unde se ridică probleme deosebite. Iar conducerea colectivă nu este o învelitoare sub care să se ascundă sau să fie minimalizată răspunderea personală a directorilor și a celorlalte persoane cu funcții de conducere sau factori de răspundere din școli sau facultăți. Acum, cînd importanța și necesitatea aplicării principiilor conducerii științifice în viața școlară se accentuează într-o măsură fără precedent, se impune ca munca profesional-științifică și ideologico-politică să fie convergentă, să formeze un singur tot, dovedindu-se profund eronat raționamentul potrivit căruia atribuțiile directorului, directorului adjunct, rectorului, prorectorului, decanului sau prodecanului ar fi numai de ordin administrativ. *Orice act de conducere și organizare este prin excelență un act politic*, iar conducătorii, indiferent de funcțiile pe care le au în organele de conducere, au datoria, după cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — *„să acționeze nu numai ca organizatori și conducători... ci și ca activiști politici, ca militanți pentru înfăptuirea politicii partidului și statului nostru"*.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 3, București, Editura Politică, 1969.
2. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate* vol. 12, București, Editura Politică, 1976.
3. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 19, București, Editura Politică, 1980.
4. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 24, București, Editura Politică, 1983.
5. Mitran, Ion, *Funcționalitatea sistemului instituțional al democrației socialiste în România*, „Era socialistă", nr. 22/1981.
6. Poignant, Raymond, *Etablissement des objectifs pour le developpement de l'éducation en France (O.C.D.E)*, în „L'éducation et la developpement economique et social-Projet régional méditéraneen".
7. Radu, Ion T., *Legea educației și învățămîntului — o etapă nouă în dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1979.
8. Teoreanu, Ion, *Afirmarea învățămîntului în strînsă legătură cu practica socială*, „Era socialistă nr. 3/1983.

Psihologia pedagogică pe coordonatele înnoitoare ale socialismului

Prof. univ. dr. I. RADU
Universitatea „Babeș-Bolíay" din Cluj-Napoca

AMPLUL BILANȚ pe care poporul nostru îl face în preajma marii aniversări de la 23 August înscrie printre realizările sale remarcabile dezvoltarea impresionantă a învățămîntului cu mutațiile sale calitative în planul practicii școlare și al teoriei psihopedagogice. În contextul acestor transformări, ce acoperă patru decenii, este cuprinsă și cercetarea de psihologie pedagogică din țara noastră, care a mers — prin preocupările sale, prin datele și concluziile oferite — în pas cu procesul educațional, iar uneori în anticipație față de aceasta, continuînd și întărind cuceririle de valoare din trecut.

Înfăptuirea cu 40 de ani în urmă a istoricului act de la 23 August 1944 a creat premisele dezvoltării învățămîntului și a științei psihopedagogice pe coordonatele de gîndire ale materialismului dialectic și istoric, care înarmează pe oamenii școlii, precum și activitatea de cercetare, cu metoda științifică de analiză a evenimentelor, a fenomenelor din natură și societate. Încă de la început, prin grija partidului, operele fundamentale ale marxismului, ca și documentele de partid, au devenit lectură familiară și de profundă reflexie pentru oamenii de știință, înlesnind însușirea lor creatoare și abordarea temelor de specialitate prin prisma acestor poziții de principiu. Psihicul — considerat ca funcție a creierului și reflectare a lumii externe — a început să fie studiat în dezvoltarea sa, în strînsă legătură cu activitatea concretă, activitate în care omul nu numai se manifestă și se dezvoltă, dar în același timp se transformă. În ultimele două decenii, cuvîntările secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, au jalonat cu claritate munca de cercetare psihopedagogică, oferind principii și idei directoare de o inestimabilă valoare euristică.

Făcînd din procesul educațional obiect de investigație psihologică, întrebarea de start a fost aceea de a întrevedea modul în care se pot obține în chip optim rezultatele scontate, avînd precizate obiectivele educației comuniste, conținutul sau materialul-suport și repertoriul de metode aflate la îndemînă. O asemenea întrebare fixa atenția asupra secvenței predare-învățare în unitatea sa, care nu putea fi abordată de la început în toată complexitatea, fără riscul de a rămîne la o simplă descripție. În chip firesc, din acest fenomen complex, cercetarea decupează fațetele sau secvențele tipice, momente și demersuri caracteristice, precum și modul lor de articulare, care fiind supuse progresiv studiului analitic permit în final recompunerea întregului proces, perceput acum în transparența sa.

Fiind vorba mai întîi de *obiectivele educaționale*, problema se pune de a defini în termeni psihologici trăsăturile de personalitate postulate de societatea noastră, de a prefigura în limbaj concret conținutul noțiunii de dezvoltare multilaterală. Așa cum se știe, personalitatea nu este doar o compunere aditivă de procese și trăsături; în consecință ea nu se formează „pe felii" sau laturi, ci constituie la tot pasul o structură unitară, reliefînd anumite însușiri-pivot sau dominante psihice, în funcție de care se organizează celelalte trăsături. În lumina documentelor de partid, a cuvîntărilor secretarului general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, au fost definite trăsăturile-pivot ce conturează profilul psihomoral al omului societății socialiste, profil comun pe care brodează fiecare tînăr sau adult varianta sa particulară în raport cu capacitățile și condițiile sale de dezvoltare.

Personalitatea multilateral dezvoltată constituie scop și produs al educației, ea nu este un mozaic de achiziții, ci o structură, integrală, unitară. Grație abordării sistemice structurale — întîlnită în lucrările acad. V. Pavelcu, Al. Roșca, B. Zörgö, P. Popescu-Neveanu, I. Holban ș.a. — s-a lărgit treptat și accepția profesiunii de dascăl, depășindu-se viziunea instructivă — care reducea aportul profesorului la procesul predării specialității — pentru a cuprinde și funcția sa educativ-formativă, pe aceea de orientator (profesional) al elevului, la care se adaugă și sarcina de activist cultural. Numai o asemenea noțiune lărgită a profesiunii didactice acoperă cerințele dezvoltării multilaterale a personalității.

După cum se arată în *Programul partidului*, socialismul și apoi comunismul „nu pot fi edificate decît pe baza celor mai înaintate cuceriri ale științei și tehnicii" („Programul

P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism", Editura Politică, București, 1975, p. 95). În mod firesc, informația științifică a devenit în școală pivotul instrucției și educației, conținutul acestora. În cercetarea psihologică a dobîndit prioritate studierea *procesului de formare a noțiunilor științifice* particularizat la discipline ca: *matematica* (T. Creț u, I. Radu, E. Rusu, B. Zörgö), *fizica* (P. Golu și N. Mitrofan, I. Radu, S. Vornicescu), *chimia* (P. Golu și N. Mitrofan), *biologia* (M. Zlate, P. Popescu-Neveanu, M. Voicu), *istoria* (A. Tucicov-Bogdan), *geografia* (T. Bogdan), *literatura* (G. Logofătu), *limbile străine* (T. Slama-Cazacu), *gramatica* (A. Tucicov-Bogdan) ș.a. Studiile semnate de autorii amintiți și de alții reprezintă tot atîtea contribuții de preț la analiza și fundamentarea psihologică a secvenței predare-învățare în domeniile respective. În cercetările asupra formării noțiunilor s-a urmărit dinamica procesului cognitiv la elevi, evoluția sa uneori în zig-zag, cu lărgiri și restrîngeri în conținutul noțiunilor, în funcție de trăsăturile materialului-suport utilizat în predare. În chip frecvent, elevii rămîn cantonați în concepte figurale, în care informația este asociată unui exemplu sau model intuitiv de la lecție, ceea ce impune o selectare judicioasă a materialului de sprijin. S-a studiat (I. Radu, Al. Roșca, ș.a.) modul în care în formarea noțiunii, pornind de la oferta de date concrete și verbale de la lecție, se ajunge — printr-un cumul de natură aditivă de indici sau note comune — la un construct mintal în genul unei imagini compozite, pentru ca prin introducerea unui element de contrast (diferențiator), această imagine compozită să „se precipite" într-o noțiune unitară, integrată, care să capete echivalență verbală într-o propoziție generalizatoare (definiție, principiu, lege etc.). Pentru a înlesni procesul de decantare a esențialului din obiecte, exemple etc. s-au conturat — pe baza unor cercetări experimentale (Al. Roșca) — procedee de ușurare a activității de generalizare. De asemenea, la o serie de discipline, s-au inventariat *dificultăți și greșeli tipice*, indicînd surse de distorsiune în organizarea secvenței predare-învățare, formulîndu-se explicații plauzibile și soluții de prevenire (P. Popescu-Neveanu și colab., I. Radu ș.a.). Ceea ce profesorul/învățătorul explică, în termeni obișnuiți, prin neatenție sau absența judecății (gîndirii) se dovedește a fi simplă etichetare verbală; în spatele acestor dificultăți tipice se află în fapt deficiențe în selecția și articularea exemplelor (datelor), în supraîncărcarea cîmpului de aprehensiune, în fenomene de interferență negativă ș.a.m.d. Analiza greșelilor caracteristice a devenit în prezent un procedeu curent de lucru în activitatea cu elevii la clasă. Procesul de formare a noțiunilor științifice este dublat de *constituirea operațiilor mintale*. Caracteristica gîndirii este aceea de a fi operatorie — spunea J. Piaget. Întrucît obiectul educației îl reprezintă, în primul rînd, copilul și adolescentul, o preocupare a cercetării psihologice a fost aceea de a implementa *legitățile construcției psihogenetice* în metodologia predării diferitelor discipline școlare. Vorbind simplu, actul de gîndire nu se constituie grație unei preluări directe; capul nostru nu este transparent pentru a înlesni o lectură perceptivă directă a operației mintale. De aici, necesitatea de a o *prefigura* într-o acțiune externă, obiectuală, de la care pornind apoi putem forma — în chip controlat și într-o succesiune determinată de pași — acțiunea mintală, interiorizată. S-a conturat astfel modalitatea *învățării pe modele obiectuale* — necesară mai ales pentru începuturile însușirii oricărei științe. Practic, este vorba de o învățare prin acțiuni pe modele concrete, care prefigurează relații și structuri formale, întruchipează oarecum abstractul într-o formă concretă, obiectuală. Eficiența acestei modalități a fost verificată experimental în cadrul însușirii unor noțiuni inițiale de matematici și de chimie, inclusiv în formarea gîndirii probabiliste la copii și adolescenți (B. Zörgö ș.a.). În contextul acelorași preocupări este de consemnat investigarea raporturilor dintre operativitatea generală — formată din strategii și calități intelectuale — și operativitatea specifică grefată pe sisteme de operații și algoritmi de arie mai restrînsă (U. Șchiopu). O imagine mai amplă asupra stadiilor de dezvoltare psihică la copil și adolescent o găsim în manuale și cursuri (A. Chircev, U. Șchiopu, S. Teodorescu).

Sistematizarea ansamblului de date și concluzii pe temele menționate s-a soldat cu progrese în *teoria învățării*, în particular a însușirii cunoștințelor. În contextul orientărilor contemporane au fost conturate premisele unui *nou model de instruire* din perspectiva psihologiei acțiunii (P. Golu), s-au ivit noi idei directoare în *proiectarea lecției* și a altor forme de activitate (P. Popescu-Neveanu și colab.). De asemenea, experiențele școlare de *învățămînt programat* — organizate la diferite materii — au beneficiat de noile achiziții în teoria învățării, depășindu-se optica inițială predominant behavioristă. S-a îmbogățit însuși conceptul de programare pedagogică, dobîndind totodată un conținut mai precis (P. Golu, I. Radu ș.a.).

O valoroasă și originală contribuție la problemele teoriei învățării a adus, prin lucrările sale, Gh. Zapan, care, sintetizînd experiențe personale în acest domeniu, a stabilit *„factorii de progres" în învățare*, a propus *modele matematice* corespunzătoare și a elaborat o variantă originală a teoriei informației, prin extinderea teoriei clasice la sistemele evolutive cu evenimente preferențiale (biologice, psihologice, pedagogice) avînd în vedere

aplicațiile în procesul învățării. Prin aceasta a oferit instrumente inedite de studiu și evaluare a activității de însușire a cunoștințelor în termeni precișI.

O secvență tipică de învățare dezvăluie analizei științifice, pe lîngă aspectul procesual considerat mai sus, și latura motivațională. Investigarea *vectorilor motivaționali ai învățării* ocupă în cercetarea de psihologie pedagogică un loc însemnat. A fost studiată dinamica motivației în funcție de rezultatele activității și nivelul autoaprecierii (Al. Roșca), evoluția ei pe o spirală ascendentă sau regresivă (acad. V. Pavelcu), apoi rolul aspirației în învățare (E. Potorac, M. Boroș), dezvoltarea motivelor învățării pe parcursul școlarității (P. Golu, D. Vintilescu, I. Neacșu), formarea intereselor de cunoaștere la elevi (I. Drăgan), situații cu valoare motivantă în școală (Al. Lazar), precum și relația dintre gradul de motivare și activitatea de autocontrol în efortul de însușire a cunoștințelor (B. Zörgö, T. Podar ș.a.). O atenție specială s-a acordat cultivării motivelor intrinseci ale învățării, trecerii de la complexul subiectiv de preferințe, aspirații, dorințe la cristalizarea intereselor și aptitudinilor cu direcționare profesională (A. Chircev); totodată, a fost studiat cuplul atitudini-aptitudini considerat în unitatea sa dialectică (P. Popescu-Neveanu). Ansamblul acestor studii și cercetări au înlesnit o „radiografie" mai exactă a procesului învățării școlare, conturînd direcții de acțiune practică pentru promovarea motivelor eficace ale activității de asimilare a cunoștințelor și deprinderilor.

Informația științifică și tehnică se acumulează — după cum se știe — în ritmuri nelimitate în timp ce capacitățile de asimilare și fixare în memorie la nivelul individului sînt practic limitate. Un asemenea decalaj continuu mărește complexitatea procesului instructiv-educativ școlar, impune selectarea conținutului în sensul esențializării lui, precum și accentuarea caracterului formativ al învățămîntului. Sub imperiul acestor cerințe s-au dezvoltat cercetările asupra promovării gîndirii independente la elevi și a cultivării creativității științifice a elevului și a studentului. Din educația științifică a elevului și a studentului lipsea o componentă esențială și anume *activitatea investigativă* ca atare. Principiul integrării învățămîntului cu munca productivă și cercetarea enunță cerința expresă de a iniția elevii pe o anumită treaptă a școlarității și apoi cu atît mai mult studenții într-o muncă de investigație științifică.

Cercetările asupra *creativității*, în sensul propriu al cuvîntului, au fost inițiate aproximativ după 1965. Au fost abordare probleme cum sînt: particularitățile gîndirii creative (Al. Roșca, P. Popescu-Neveanu, M. Bejat), creativitatea individuală și de grup (Al. Roșca, M. Rocco), detectarea și formarea cercetătorilor științifici (Al. Roșca), creativitatea tehnică etc. Difuziunea largă a noțiunii de creativitate, cu riscul diluării conținutului ei, a impus elaborarea unei sinteze cuprinzătoare în acest domeniu (Al. Roșca), în care sursele sînt atît de dispersate iar pozițiile de gîndire atît de divergente. S-au organizat experiențe școlare izbutite pe această temă (M. Bejat, M. Gîrboveanu, E. Mare, V. Negoescu, M. Rocco ș.a.); ele au arătat proeminența metodelor active și formative pentru obținerea unei învățări creative, fiind vorba mai ales de instruirea prin descoperire, prin problematizare, prin modelare, prin investigare. Se preconizează chiar un curs de inițiere — interdisciplinar ca substanță și paradisciplinar ca plasare — care să cuprindă strategii și modalități ale gîndirii creative (A. Stoica). Notabilă este în această privință și participarea cercetătorilor la organizarea cercurilor de creație tehnică din unitățile productive în cadrul Festivalului național „Cîntarea României" (M. Rocco), imprimîndu-se acestei mișcări o ținută adecvată.

În efortul susținut și de front larg, pe care școala, organizațiile de copii și tineret, familia, mijloacele comunicării în masă etc. îl fac pentru a forma *profilul moral-politic* al tinerei generații, cercetările de psihologie pedagogică au supus analizei științifice componentele acestui profil — reprezentările și noțiunile morale, sentimentele și atitudinile, comportamentul manifest — considerate în perspectivă psihogenetică și sistematică. S-au studiat particularitățile înțelegerii noțiunilor morale (A. Chircev, D. Salade), apoi procesul de formare a convingerilor — sprijinindu-se pe noțiunile și experiența morală a tinerilor — dezvăluindu-se relația dialectică între conștiință și conduită (A. Chircev), concretizată în cristalizarea atitudinilor și a trăsăturilor de personalitate (Fr. Mahler, E. Cincă, C. Mamali, D. Bazac ș.a.). Cunoștințele asociate cu trăiri emoționale generează convingeri, care întărite prin comportamente se stabilizează în trăsături de caracter, deschizînd calea spre noi cicluri de înțelegere-acceptare și angajare la normele morale care se răsfrîng neîncetat în conduită (A. Chircev). În același context a fost abordată problema învățării afective (V. Pavelcu) în sensul formării adeziunii emoționale la conținuturi intelectuale, proces în care intervine contagiunea afectivă, persuasiunea, identificarea și transferul afectiv în cadrul relației profesor-elev, precum și al colectivului de copii. Implicațiile — în formarea personalității — ale evaluării școlare au fost dezvăluite în lucrări semnate de V. Pavelcu, D. Vrabie ș.a.

Problematica grupului de elevi, în aspectele ei psihosociologice, a format obiectul unor studii semnificative. S-au întocmit lucrări

de sintează asupra clasei de elevi (A. Neculau, I. Nicola, N. Radu și colab., M. Zlate), s-a studiat rețeaua complexă de relații psihosociale în grupul — clasă, relații socio-afective (A. Mihu, N. C. Matei), raportul rol-status și însușiri personale (C. Mamali, A. Neculau ș.a.) — apoi învățarea socială, însușirea experienței sociale în formă nemijlocită, practică (S. Chelcea, P. Mureșan ș.a.). De asemenea, au fost dezbătute aspecte ale activității desfășurate pe grupe de elevi (A. Cosmovici, A. Stoica). Datele obținute au înlesnit pătrunderea mecanismului formativ al colectivului, relevînd faptul că școala este un „laborator" de învățare socială, o modalitate de viață și activitate colectivă ce prefigurează funcții ale adultului creativ de mîine. Semnificativă este și înțelegerea relației reciproce între rol-status și însușirile personale ale tînărului, atît în activități curente, cît și în funcții de conducere; atribuirea unei funcții scoate la lumină trăsături latente iar oferta personală poate redimensiona însuși rolul și conținutul său normativ în optica grupului.

Creșterea considerabilă a efectivelor școlare, generalizarea învățămîntului de 10 ani, diversificarea rețelei școlare etc. au pus problema asigurării reușitei școlare, a realizării unui învățămînt diferențiat și a unei juste orientări școlare și profesionale a elevilor. O dată cu aceste transformări, cercetarea de psihologie pedagogică s-a îndreptat asupra studiului inteligenței (A. Cosmovici), în particular a inteligenței școlare și a factorilor non-intelectuali de reușită la învățătură (T. Kulcsár), propunîndu-se modalități de lucru cu elevii rămași în urmă (segmentarea materiei în pași mici, stimularea nivelului de aspirație, învățarea pe modele concrete ș.a.). De asemenea, în contextul tematicii amintite, au fost elaborate instrumente de cunoaștere psihologică a elevilor — fișa școlară, tabele de analiză a comportamentului pentru studii de caz, teste psihologice, tehnici de evaluare obiectivă (N. Mărgineanu, B. Zörgö, Gh. Zapan I. Holban, I. Radu, U. Șchiopu, A. Cosmovici, T. Kulcsár, ș.a.). Activitatea de orientare școlară și profesională căreia i s-au dedicat mulți autori (N. Mărgineanu, D. Salade, A. Chircev, I. Holban, M. Peteanu, T. Șuteu, D. Păcuraru ș.a.) tinde să se așeze pe coordonate mai realiste, evitînd reducerea ei la acțiuni de psihodiagnostic sau de simplă informare profesională. Acest act de solidaritate cu tinerele generații are în vedere pe de o parte cerințele de forță de muncă în contextul realităților economice și demografice, iar pe de altă parte oferta de aptitudini și deprinderi ale tineretului, reușita acțiunii însăși fiind de competența unei echipe pluridisciplinare (profesor, psiholog, economist, sociolog etc.).

Semnificație de principiu călăuzitor are ideea — deja amintită — a *integrării învățămîntului cu producția și cercetarea*, statuată cu fermitate și consecvență, grație orientărilor date de secretarul general al partidului nostru.

Învățămîntul tradițional, cu toate meritele sale dădea o formație mai mult livrească, în care persista disocierea între mînă și inteligență, între școală și lumea reală, aflată în continuă schimbare. Mărginindu-se la stăpînirea cuvintelor, școala nu înlesnea stăpînirea lucrurilor, reducîndu-se apoi la studiul cărților ea evita confruntarea cu realitățile, schematizînd la extrem nu permitea examenul complex al fenomenelor concrete. Pentru a depăși condiția sa de „fapt sau moment secund" — care este într-o măsură inevitabilă — școala trebuia apropiată de viață, nu numai prin inserția elevilor *într-un mediu de muncă, ci prin participarea* efectivă la o activitate productivă, utilă. Psihologia pedagogică și-a propus să studieze condițiile care facilitează aplicarea în practică a cunoștințelor și să sistematizeze principiile psihologice ale formării profesionale. Dacă studiul fenomenelor, al noțiunilor și principiilor are loc adesea pe bază de modele, exemple, exponate etc. aplicațiile se cer a fi făcute pe obiecte și procese complexe. În problemele cu conținut practic, aplicativ — la fizică, de pildă — elevul nu se întîlnește, de regulă, cu fenomenul pur, stilizat pînă la schema de principiu. Reușita sa în valorificarea cunoștințelor crește semnificativ dacă în lecțiile curente este condus să efectueze în mod independent procesul de schematizare asupra unor obiecte și procese din realitatea practică, modelul simplificat introducîndu-se numai în momentul al doilea al predării (I. Radu). Operînd practic, însușirea și aplicarea cunoștințelor se transformă în momente solidare ale aceluiași proces: activitatea are loc pe baza unor însușiri sau relații ale obiectelor pe care elevul *le desprinde mai bine și le reunește în noțiuni*, iar pe măsură ce noțiunile se consolidează — prin însumarea și validarea acestor însușiri și relații — activitatea se emancipează de contextul particular, ridicîndu-se treptat la generalitatea principiului științific.

În ceea ce privește realizarea instruirii practice, formarea priceperilor și deprinderilor *de muncă, aici devin operante principiile* stabilite pentru pregătirea profesională: analiza posturilor de muncă pentru stabilirea conținutului și cerințelor, selectarea metodelor și mijloacelor de formare, precum și de evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor (Gh. Iosif, H. Pitaru, P. Pufan ș.a.).

În sfîrșit, o mențiune aparte se cuvine a fi făcută cu privire la aplicațiile psihologiei în învățămîntul special. Organizarea și dezvoltarea rețelei școlare pentru deficienții senzoriali și mintali este o cucerire de înaltă

valoare umanistă a anilor socialismului. Desfășurarea în paralel a unei cercetări psihologice de profil a adus contribuții notabile în definirea și detectarea deficienților, precum și în cristalizarea și îmbunătățirea continuă a procesului de instruire și educare a acestor categorii de copii și tineri. Roșca M., Păunescu C., Ionescu G., Radu Gh., Drăgu I. ș.a. au semnat monografii și studii valoroase cu privire la profilul psihologic, diagnosticul și instruirea deficienților mintali, propunînd metode adecvate de asistență medico-pedagogică și de integrare socioprofesională. În studierea psihologică a deficienților auditivi consemnăm contribuții pe linia definirii surdomutității și a modalităților de compensare (V. Mare, C. Pufan, Al. și L. Căraman ș.a.). Pornind de la analiza funcționării sistemului verbal la deficienții de auz, se preconizează modalități de educație senzorială intensivă a analizatorilor văzîi pentru compensarea naturală a surdității; totodată au fost proiectate și realizate mijloace originale de compensare „tehnică" a surdității, creîndu-se aparate speciale de instruire (V. Mare, E. Țigăra). În domeniul tiflopsihologiei sînt de consemnat cercetările lui D. Damaschin.

Privirea retrospectivă, schițată în paginile de față, asupra dezvoltării psihologiei pedagogice pe coordonatele înnoitoare ale socialismului și-a propus să scoată în evidență direcțiile de bază care au jalonat cercetarea în acest domeniu, contribuțiile principale ale disciplinei, puse în serviciul formării omului societății noi, a dezvoltării multilaterale a personalității sale.

Dezvoltarea învățămîntului preșcolar bucureștean în anii socialismului

SILVIA DIMA

În ACEST AN, cînd întregul nostru popor sărbătorește 40 de ani de la victoria revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă și întîmpină cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român, putem afirma cu o adevărată mîndrie că școala românească a cunoscut ample transformări în special după cel de-al IX-lea Congres al P.C.R., iar învățămîntul preșcolar bucureștean, ca de altfel întreg învățămîntul preșcolar din țara noastră, a cunoscut în acest interval de timp o puternică dezvoltare și modernizare. În această etapă s-au pus bazele învățămîntului preșcolar modern, s-au înregistrat importante și ample mutații calitative în conținut — organizare — metode de instruire și educare — în pregătirea și perfecționarea personalului didactic.

Aceste profunde transformări s-au produs ca urmare a politicii consecvente a partidului în vederea introducerii și aplicării unei noi concepții de educare și instruire a tineretului, de dezvoltare multilaterală, armonioasă a tuturor copiilor, asigurîndu-le, la nivel de stat, condiții și șanse egale de integrare rapidă și eficientă în societate.

Eforturile partidului și statului nostru pentru dezvoltarea rapidă a acestui învățămînt pot fi ilustrate prin creșterea rețelei unităților preșcolare din Capitală, concomitent cu asigurarea personalului de specialitate. În acest sens, sînt concludente datele statistice pe care le prezentăm, referitoare la evoluția gradului de cuprindere a copiilor preșcolari, a *numărului de educatoare* și a *grădinițelor* în perioada 1944—1984, așa cum au fost prezentate, la masa rotundă organizată de redacție, de Lenuța Răpeanu, inspector general adjunct, de la Inspectoratul Școlar al Municipiului București.

	1944	1984
Numărul copiilor cuprinși în grădinițe	13 153	48 891
Numărul educatoarelor	308	2 325
Numărul unităților preșcolare	193	365

Analizînd comparativ aceste date rezultă că numărul copiilor cuprinși în anul 1984 a crescut de peste 3 ori față de anul 1944, al educatoarelor de peste 7 ori, iar al grădinițelor de aproape 2 ori.

Pentru a avea o privire de ansamblu asupra rezultatelor deosebite obținute în anii socialismului, a dezvoltării învățămîntului preșcolar bucureștean *este necesar să menționăm aici și fondurile importante care s-au alocat pentru asigurarea bazei materiale a grădinițelor.* În acest sens, Cornelia Negoiță — inspector de specialitate pentru învățămîntul preșcolar la Inspectoratul Școlar al Munici-

piului București a arătat că după reforma învățămîntului au fost alocate fonduri pentru învățămîntul preșcolar după cum urmează: 15 000 000 lei (1948/1949); 39 000 000 lei (1965-1966); 122 000 000 lei (1983-1984).

Învățămîntul preșcolar din municipiul București atinge o dezvoltare considerabilă în perioada anilor 1965—1984, pe direcțiile de evoluție stabilite la cel de-al IX-lea Congres, personal de către tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al P.C.R.

Subliniind funcția educativă a grădiniței și stabilind locul ei în sistemul de învățămînt din țara noastră, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973: „Va trebui să creăm condiții materiale ca realmente, copiii pînă la vîrsta de 6 ani să poată primi o educație și anumite cunoștințe care să faciliteze intrarea în învățămîntul propriu-zis. Trebuie să considerăm grădinițele ca o parte a învățămîntului, pregătitoare — dacă vreți —, dar ca o parte a învățămîntului".

La îndemnul mobilizator al tovarășului Nicolae Ceaușescu, în București, ca de altfel în întreaga țară, s-a trecut la o largă cuprindere a copiilor în unitățile de educație preșcolară, astfel au fost cuprinși aproximativ încă 20 000 de copii, s-a intensificat activitatea de construcții speciale de grădinițe, ajungînd la 365 de unități, asigurîndu-se astfel condițiile cerute de colectivitățile de copii, avînd permanenta preocupare a educării și instruirii preșcolarilor de peste 2 300 de educatoare.

Bilanțul realizărilor de unități preșcolare, în ultimii 19 ani, ne spune tov. Cornelia Negoiță, reprezintă peste 25 000 de locuri din investiții noi; localuri, realizate după proiecte tip, materializate în 81 de clădiri speciale, de diferite tipuri și capacități, amplasate în complexe de locuit în noile cartiere ale Capitalei.

Edificator în această privință apreciază tovarășa Negoiță, este faptul că în perioada 1976—1984 numărul copiilor cuprinși în grădinițe a crescut cu 29 725 comparativ cu intervalul 1944—1965, cînd creșterea a fost de numai 5713 copii.

În învățămîntul preșcolar bucureștean, realizări deosebite se înregistrează și în dotarea materială a unităților pentru asigurarea unor condiții optime de educație, instrucție, hrană și odihnă a copiilor. Cadrul ambiental interior și exterior al grădinițelor oferă copiilor posibilități largi de desfășurare a unor activități diferențiate de învățare, cu caracter de joc și de muncă. Construcțiile în aer liber pentru sălile de grupă, nisipărele, umbrarele, bazinele, spațiile pentru joc și educație fizică, terenurile pentru „lotul agricol" sînt adevărate complexe funcționale, care favorizează o bună pregătire intelectuală a copiilor, dezvoltarea lor armonioasă și întărirea sănătății. Asigurarea unor astfel de condiții moderne de desfășurare a activităților relevă eforturile uriașe ale partidului și statului nostru, grija și dezvoltarea permanentă acordată de tovarășul Nicolae Ceaușescu formării multilaterale a celei mai tinere generații.

În această perioadă *transformări importante s-au înregistrat și în conținutul procesului educativ, ne-a spus tov. Lenuța Răpeanu. Programele pentru învățămîntul preșcolar s-au îmbunătățit mai cu seamă în urma reformei învățămîntului din anul 1948*, punîndu-se accent pe instruirea copiilor de 3—6 ani. Astfel, în anul 1954—1955 se elaborează la nivel de stat „Programa de activități instructiv-educative din grădinițele de copii", structurată pe categorii de vîrstă, *în care jocul ocupă* o pondere importantă.

Ca urmare a indicațiilor date de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, la Plenara din 18—19 iunie 1973, cînd învățămîntul preșcolar devine prima treaptă a învățămîntului din țara noastră, se elaborează în anul 1975 o nouă programă structurată pe 9 categorii de activități și astfel devin capitole separate: cunoașterea mediului înconjurător, dezvoltarea vorbirii, se prevede o nouă activitate — educația moral-politică și patriotică prin care se asigură pregătirea copiilor pentru Organizația Șoimii Patriei, care la Plenara C.C. al P.C.R., din noiembrie 1976 este considerată printre primele organizații de copii din lume pentru această vîrstă și vizează perfecționarea educației moral-politice și patriotice a copiilor între 4—7 ani.

Legea educației și învățămîntului din 1979 a adus noi îmbunătățiri programelor școlare, ca urmare și programei pentru **învățămîntul preșcolar.** Programa învățămîntului preșcolar, elaborată în 1975, a fost revizuită și îmbunătățită în conținut și structurată în următoarele direcții: cunoașterea mediului vizează transmiterea cunoștințelor despre natură și om, dezvoltarea vorbirii implică și comunicarea verbală și se introduc acțiunile politico-educative în cadrul Organizației Șoimii Patriei.

În lumina sarcinilor rezultate din documentele de partid, îndeosebi din Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la *Consfătuirea de lucru pe probleme educative și social-politice de la Mangalia, din 2—3 august 1983*, precum și din *Cuvîntarea la marea adunare populară din Municipiul Cluj-Napoca*, cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt 1983 — 1984, Ministerul Educației și Învățămîntului, în colaborare cu Consiliul Național al Organizației Pionierilor au elaborat în anul școlar 1984 — programa îmbunătățită a educației moral-politice și patriotice din grădiniță de copii. Astfel au fost prevăzute mai multe activități prin care se asigură înțelegerea de către copii a unor cunoștințe despre

patrie, partid, popor, oamenii muncii și realizările deosebite din țara noastră în anii socialismului; dezvoltarea interesului copiilor pentru muncă, ordine și disciplină. cunoașterea Imnului de stat al R.S.R., a drapelului și a stemei țării, a însemnelor Partidului Comunist Român, ale Organizației Șoimii Patriei — în scopul cultivării sentimentelor de dragoste și recunoștință față de partid, față de tovarășul Nicolae Ceaușescu și tovarășa Elena Ceaușescu.

Întregul conținut al actualei programe a activităților instructiv-educative din grădiniță și din cadrul Organizației Șoimii Patriei asigură dezvoltarea multilaterală a copiilor preșcolari și pregătirea acestora pentru școală. În acest context un loc important îl ocupă și activitățile prin care *se dezvoltă abilitățile practico-tehnice*, despre care Dorina Vințanu, de la Grădinița nr. 54 din București ne spunea că plecînd de la principiul integrării școlii cu producția și cercetarea științifică, întregul conținut s-a orientat în direcția experienței impuse de revoluția științifică-tehnică, de noua fază de dezvoltare socială, economică a țării. A crescut ponderea activităților matematice, s-au extins și s-au îmbogățit activitățile practice, de muncă, dobîndind forme accesibile preșcolarilor.

— În cadrul noii orientări privind pregătirea preșcolarilor pentru școală înainte de toate este necesar să se aibă în vedere că vîrsta preșcolară precede vîrsta școlară, așadar, conținutul cunoștințelor vizează copilul din punct de vedere genetic, cerințele pregătirii se întemeiază pe legile obiective ale dezvoltării stadiale a ființei umane.

Pregătirea copilului pentru școală înseamnă înainte de toate **pregătirea** *lui* **psihologică** *pentru activități de tip școlar* — în care învățătura ocupă un loc de seamă. Numai simpla trecere a copilului din mediul familial în cel preșcolar constituie o primă treaptă și pe care copilul trebuie să o treacă fără dificultăți. În grădiniță copilul vine în contact cu un conținut nou al activităților, cu un sistem nou de relații, pe de o parte educatoarea, pe de alta alți copii de-o vîrstă cu el. Ceea ce înseamnă un efort în plus de acomodare la un nou mediu social, și, totodată, alte cerințe și relații socio-culturale pe care trebuie să și le asimileze.

Pregătirea copilului nu înseamnă accelerarea ritmurilor dezvoltării psihice și nu impune copilului un rol de elev—spune tov. Răpeanu. Este necesar, așadar, ca în procesul de educare al preșcolarilor să se accentueze în mod deosebit asupra dezvoltării capacității de cunoaștere, a creativității, a independenței în gîndire și acțiune, trezirea dragostei pentru muncă și a interesului pentru tehnică.

Îndeplinind cu succes în cei trei ani de grădiniță aceste sarcini preșcolarii ating gradul de maturizare necesară intelectuală, morală, socială, pentru a realiza cu succes intrarea în cl. I.

În reușita procesului instructiv-educativ nu este suficient ca numai programele activității cu copii să corespundă sarcinilor etapei prin care trecem și perfecționării sistemului de lucru cu preșcolarii în sensul adecvării formelor, metodelor și mijloacelor de muncă la particularitatea copiilor de la 3 la 6 ani. Folosirea unor procedee și variante permit ca în grădiniță viața copilului să fie interesantă, nouă, atractivă, aducîndu-i satisfacții depline, ceea ce duce la obținerea eficienței educative urmărite de fiecare educatoare în parte. Transformările care au avut loc în metodologia instrucției și educației copilului preșcolar în această etapă au fost determinate de ritmul și sensul de dezvoltare a întregii noastre societăți socialiste, care a impus an de an organizarea și desfășurarea cît mai științifică și mai modernă a procesului instructiv-educativ din grădiniță.

În pregătirea și perfecționarea educatoarelor informarea lor cu cele mai noi cuceriri ale pedagogiei, psihologiei, metodologiei un rol important l-au avut lucrările de specialitate apărute în această perioadă.

Elaborarea unor lucrări pe problematica educației preșcolarilor au însoțit de fiecare dată îmbunătățirile aduse de programele apărute în acest interval de timp.

Activitatea desfășurată în Organizația Șoimii Patriei a fost substanțial ajutată de literatura de specialitate prin suplimentul trimestrial „Învățămîntul Preșcolar", editat din anul 1970 și prin îndrumările metodice privind desfășurarea activităților cu șoimii patriei, editate de redacția „Revistei de pedagogie", precum și prin culegeri de poezii, cîntece și alte texte literare cu conținut patriotic. Acum, la a 40-a aniversare, putem afirma cu îndreptățită mîndrie că instrucția și educația copilului preșcolar a cunoscut în anii de după eliberare o mare dezvoltare atît sub raportul bazei materiale, al organizării, al conținutului său, cît și al metodologiei abordate. Ca întreg sistemul nostru de învățămînt, învățămîntul preșcolar se situează la nivelul celor mai înaintate sisteme școlare din lume.

Mijloacele de învățămînt în școala românească contemporană

Prof. dr. TEODOR MUCICA
Director adjunct în M.E.Î.—O.C.M.I.

VICTORIA revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă a deschis noi perspective școlii românești. În cele patru decenii, învățămîntul nostru a cunoscut profunde mutații în organizare și conținut, s-a dezvoltat odată cu țara și a contribuit la toate marile prefaceri care au schimbat din temelii înfățișarea patriei.

În ceea ce privește dotarea, pînă la sfîrșitul deceniului al V-lea s-au realizat puține mijloace de învățămînt de către atelierele fostei Case a Școalelor (a funcționat în perioada 1896—1948). Statul burghezo-moșieresc nu a încurajat și stimulat dezvoltarea unei industrii de mijloace de învățămînt, lăsînd problema dotării pe seama importului (care se făcea la prețuri foarte mari), a micilor ateliere de pe lîngă Casa Școalelor și chiar a unor particulari, precum și a comitetelor școlare care asigurau fondurile.

Bazele producției industriale de mijloace de învățămînt au fost puse în anul 1950, prin înființarea Întreprinderii de Material Didactic. Un an mai tîrziu, Studioul Cinematografic „Animafilm" a trecut la realizarea diafilmelor și apoi a diapozitivelor didactice, iar Editura Didactică și Pedagogică a primit sarcina să se ocupe și de tipărirea materialului grafic (hărți, atlase, tablouri, planșe etc.). Treptat au fost antrenate și alte întreprinderi, iar în ultimul deceniu numeroase instituții de învățămînt contribuie la realizarea de aparate, utilaje, mijloace audiovizuale etc. Astăzi circa 70 de întreprinderi și instituții de învățămînt participă la realizarea mijloacelor de învățămînt.

Pe măsura dezvoltării rețelei școlare, perfecționării conținutului, metodelor și formelor de organizare a procesului de învățămînt, a creșterii ponderii activităților experimentale, sporirii fondurilor alocate de stat pentru dotare, ca și a realizării unui învățămînt de calitate și cu eficiență sporită, producția de mijloace de învățămînt a cunoscut o continuă diversificare. O deosebită însemnătate pentru evoluția ulterioară a dotării au avut-o Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului în R.S.R., aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968, precum și Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în R.S.R. În ambele documente de partid se prevăd sarcini referitoare la extinderea laboratoarelor, cabinetelor de specialitate și atelierelor școlare, precum și la dotarea lor în ritm mai rapid cu mijloace de învățămînt. Ca urmare, an de an a sporit numărul titlurilor prin asimilarea de noi tipuri de mijloace de învățămînt. Continua dotare a școlilor de toate gradele a condus la crearea unei „puternice baze materiale care asigură tot ce este necesar pentru însușirea temeinică a celor mai noi cunoștințe din toate domeniile de activitate"[1].

1. Concepte de bază

Cercetările pedagogice[2] din ultimii ani ca și experiența școlară arată că realizarea unei acțiuni de instruire, a unei lecții moderne, active, este tot mai mult condiționată de existența și folosirea rațională a mijloacelor de învățămînt. Este greu de închipuit cum s-ar putea ajunge, în lipsa mijloacelor de învățămînt, la folosirea metodelor active, participative, capabile să favorizeze cunoașterea științifică prin explorarea realității și acțiune. De aceea, în proiectarea oricărei lecții se includ și mijloacele de învățămînt ca o componentă importantă de care depinde, în mare măsură, atingerea obiectivelor, creșterea eficienței ei maxime.

Resursele materiale ale procesului de învățămînt au evoluat de la obiectele naturale la cele concepute și realizate intenționat ca o componentă organică, indispensabilă a tehnologiei didactice moderne. Ele circulă în vocabularul pedagogic ca și în vorbirea curentă, sub diferite denumiri și anume: material intuitiv, material didactic și mijloc de învățămînt, fără a se face uneori vreo deosebire între acești termeni. Termenul mijloc de învățămînt nu înlocuiește doar alt termen, ci marchează și o transformare calitativă a resurselor materiale pe care le definește. Astfel, în timp ce *materialul intuitiv* desemnează materialele obținute din natură

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca* (cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt 1983—1984), „Scînteia", din 6.IX.1983;
[2] Ioan Cerghit, *Filmul în procesul de învățămînt*, E.D.P., Buc. 1970; Teodor Mucica *Probleme pedagogice ale elaborării și integrării mijloacelor audiovizuale în procesul de învățămînt*, teză de doctorat Buc., 1979; Minodora Perovici, *Strategii prospective de creare și utilizare a mijloacelor moderne de învățămînt*, teză de doctorat, Buc. 1983, ș.a.

(pietricele, beţişoare, plante, insecte, minerale, roci etc.), *materialul didactic* reprezintă obiectele concepute şi realizate intenţionat pentru a substitui realitatea. Ele reproduc sau reconstituie obiecte şi fenomene naturale (aparate, truse de laborator, modele, filme, diapozitive etc.) cu scopul de a fi utilizate în activitatea instructiv-educativă. Atît materialele intuitive cît şi cele didactice au funcţie demonstrativă, întrucît se folosesc numai de către profesor pentru prezentarea unor obiecte şi fenomene, pentru susţinerea şi ilustrarea expunerii sau pentru efectuarea unor experienţe în faţa elevilor.

Termenul *mijloc de învăţămînt* este un concept nou şi desemnează resursele materiale folosite atît de profesor în activitatea de predare cît şi de elevi în activitatea de învăţare. Prin urmare, mijloacele de învăţămînt nu mai pot fi privite ca simple „obiecte de observaţie sau de demonstraţie", ci ca instrumente de lucru indispensabile în transmiterea informaţiei — ca act de predare şi, în acelaşi timp, în dobîndirea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor — ca act de învăţare.

Mijloacele de învăţămînt, prin modul cum sînt concepute şi integrate în lecţii, constituie o punte de trecere de la concepţia tradiţională de instruire la una modernă, de la învăţămîntul livresc la cel experimental, realist şi practic.

2. Sistemul mijloacelor de învăţămînt. Clasificare

Şcoala contemporană românească beneficiază de o gamă largă de resurse materiale adecvate nevoilor concrete ale fiecărei trepte de învăţămînt, discipline şi chiar lecţii. Continua diversificare a mijloacelor de învăţămînt face tot mai dificilă o clasificare a lor. Există multe încercări în această direcţie, fiecare adoptînd criterii diferite. Unii pedagogi grupează *mijloacele de învăţămînt în clasice* şi moderne, alţii le clasifică după criterii istorice sau după analizatorii solicitaţi în actul perceptiv. Noi vom clasifica mijloacele de învăţămînt după criterii pedagogice, adică după funcţia dominantă îndeplinită cu precădere în lecţie. Ca urmare, mijloacele de învăţămînt vor fi repartizate în patru mari grupe[3] şi anume:

a) **Mijloace de învăţămînt pentru comunicarea (transmiterea) de informaţii şi demonstraţie (ilustrare).** Din această grupă fac parte mijloacele de învăţămînt cu mesaj informaţional explicit (filme, diapozitive, discuri, benzi înregistrate, tablouri, hărţi, atlase etc.). Ele au posibilitatea să comunice direct sau să ofere informaţii, să prezinte static sau dinamic obiecte şi fenomene în spaţiu şi timp, să dezvăluie elementele esenţiale ale unor obiecte şi fenomene greu accesibile, să reconstituie lumea reală în totalitatea dimensiunilor sale, să modeleze fenomene, să stimuleze spiritul de observare şi să declanşeze eforturi proprii de gîndire etc.

b) **Mijloace de învăţămînt pentru investigaţie, exersare şi formare a deprinderilor.** În această grupă sînt incluse mijloacele de învăţămînt cu care elevii interacţionează direct pentru a rezolva sarcinile de învăţare (truse de laborator, aparate de măsură şi control, microscoape, simulatoare, scule, dispozitive, maşini-unelte, instrumente muzicale, jocuri didactice etc.). Mijloacele de învăţămînt din această grupă cunosc o permanentă diversificare datorită numărului mare de discipline de specialitate şi de meserii în care se pregătesc elevii şi studenţii. Cu ajutorul acestor mijloace, elevii realizează operaţii autentice şi dobîndesc informaţii, descoperă şi verifică ipoteze, principii, legi, folosesc metode de cunoaştere prin investigaţie experimentală, efectuează activităţi care solicită efort personal, contribuie la formarea deprinderilor de muncă etc.

c) **Mijloace de învăţămînt pentru raţionalizarea timpului în orele de curs.** În acest scop, sînt concepute şi realizate diferite dispozitive, şabloane şi maşini care contribuie la raţionalizarea eforturilor solicitate elevilor şi profesorului în procesul de învăţămînt (şabloane, ştampile didactice, hărţi de contur, rigle de calcul, maşini de multiplicat, calculatoare etc.).

d) **Mijloace de învăţămînt pentru evaluarea rezultatelor şcolare.** Alături de modalităţile curente de examinare, evaluare şi notare a rezultatelor învăţării, se folosesc teste, diferite maşini de examinare, instalaţii de verificare a cunoştinţelor şi aparate de testare a anumitor comportamente ale elevilor.

Această grupare (clasificare) a mijloacelor de învăţămînt este susceptibilă de ameliorări dacă ţinem seama că unele dintre acestea îşi pot schimba funcţia de la o situaţie de învăţare la alta.

3. Evoluţia concepţiei de realizare a mijloacelor de învăţămînt

O privire retrospectivă asupra mijloacelor de învăţămînt realizate în anii construcţiei socialiste ne permite să desprindem evoluţia acestora, adaptările şi modificările intervenite ca urmare a progreselor înregistrate de ştiinţă şi tehnică contemporană ca şi datorită perfecţionării permanente a conţinutului învăţămîntului de toate gradele. Ne vom referi, în continuare, la cîteva direcţii şi orientări[4]

[3] Teodor Mucica, *Mijloace de învăţămînt Criterii de clasificare*, în: „Învăţămîntul liceal şi tehnic-profesional", nr. 3/1976.

[4] Teodor Mucica, *Direcţii şi orientări în concepţia de realizare a mijloacelor de învăţămînt*, în „Radioteleşcoală" nr. 1—2—3/1981.

în această perioadă în concepția de realizare a mijloacelor de învățămînt.

a) **Crearea aparaturii experimentale pentru elevi.** În anii care au urmat Congresului al IX-lea al P.C.R. în centrul atenției a stat cerința modernizării învățămîntului de toate gradele. În acest proces de perfecționare a învățămîntului, pentru a răspunde cît mai bine cerințelor dezvoltării societății și cuceririlor științei și tehnicii contemporane, s-a produs și marea cotitură în concepția de realizare a aparaturii de laborator în sensul că, începînd din deceniul al optulea, s-a trecut la proiectarea și realizarea *truselor complexe* pentru activitatea experimentală a elevilor.

Creșterea preocupării pentru folosirea metodelor active, participative, dintre care experimentul integrat ocupă un loc important, ca și necesitatea promovării unor activități diferențiate au impus realizarea *trusei pentru o grupă de elevi*, reprezentînd o nouă etapă, superioară, în evoluția aparaturii de laborator. Trusa se realizează pentru un întreg ciclu de învățămînt (gimnaziu, liceu) și se încorporează în masa de lucru a elevilor. Prin realizarea trusei pentru o grupă de 3—4 elevi și a mesei de laborator cu blatul rotund[5] s-a urmărit, de fapt, trecerea de la laboratorul clasei la „laboratorul grupei". Efectele formative ale acestei truse sînt evidente: elevii, sub îndrumarea profesorului, participă individual și pe grupe la „elaborarea" însăși a cunoștințelor pe care trebuie să le însușească.

b) **Proiectarea și asimilarea trusei pentru profesor.** Multe decenii laboratoarele au fost dotate cu diferite aparate care serveau profesorului pentru efectuarea unor experiențe demonstrative în fața elevilor. După 1960 încep să se producă în paralel și unele truse cu ajutorul cărora profesorul realiza experiențele prevăzute la un anumit capitol (de exemplu cu trusa de căldură se realizau 30 experiențe). Prin această nouă orientare s-a trecut de la aparatele clasice, individuale, costisitoare, cu funcții limitate la trusele pe capitole sau teme, alcătuite din aparate, dispozitive, piese.

Crearea truselor pentru activitatea experimentală a elevilor a condus la o delimitare mai riguroasă a aparaturii destinate activității profesorului și la proiectarea ei într-o concepție unitară. Ca urmare a fost concepută *trusa profesorului* de gimnaziu și liceu care conține aparate, dispozitive, subansambluri și piese pentru efectuarea experimentelor demonstrative prevăzute pentru un întreg ciclu de învățămînt. Pînă în prezent s-a asimilat și produs în serie trusa pentru profesorul de fizică din gimnaziu. Trusa de fizică pentru liceu este alcătuită din mai multe module, dintre care o parte se află în dotarea laboratoarelor (modulul de uz general, modulul *pentru experimente de fizică nucleară*, linia cu pernă de aer etc.). Trusele destinate *profesorilor de chimie* și biologie sînt în curs de asimilare (unele module din componența truselor se află în producția de serie).

c) **Perfecționarea și adaptarea mesajelor audiovizuale la cerințele învățămîntului modern.** Mutații însemnate în elaborarea mesajelor audiovizuale au avut loc după 1950, cînd noile mijloace — expresie a tehnicii moderne de comunicare — au fost tot mai mult valorificate în scopuri instructiv-educative. La început, mijloacele audiovizuale serveau pentru comunicarea unor informații suplimentare ori complementare în scopul lărgirii orizontului de cunoaștere sau ca suporturi imagistice la expunerile verbale ale profesorului în lecție. Treptat s-a părăsit această idee și s-a urmărit ca mesajul audiovizual să fie folosit numai atunci cînd este indispensabil, de neînlocuit, fără să se substituie sau să dubleze expunerea profesorului. O altă direcție în care s-a acționat a fost diversificarea și elaborarea mesajului audiovizual astfel încît să contribuie la atingerea obiectivelor lecției, la antrenarea elevilor pentru o învățare eficientă. Ca urmare, tematica mijloacelor audiovizuale a devenit tot mai cuprinzătoare, acoperind aproape toate disciplinele prevăzute în planurile de învățămînt, iar conținutul și modalitățile de realizare au fost perfecționate continuu. Astfel, la scurt timp de la realizarea *diapozitivelor* în tiraje de masă s-a părăsit ideea ca acestea să se bazeze în exclusivitate pe imagini desenate; în funcție de conținutul temei și de obiectivele lecției, un set de diapozitive poate să conțină atît imagini fotografice cît și imagini desenate. Începînd din 1976 pe imaginea principală se aplică, după caz, cîte un medalion pentru detalierea anumitor probleme. Recent s-a realizat diapozitivul multicadru, care conține o cantitate mai mare de informații decît cel obișnuit sau cu medalion, deoarece o fotogramă conține 2—4 imagini[6]. Un mijloc audiovizual care s-a bucurat de aprecieri încă de la apariția sa a fost *diafilmul*[7]. Pe parcurs, el a suferit o serie de modificări și perfecționări pentru a răspunde cît mai bine necesităților învățămîntului. Astfel, numărul imaginilor s-a redus considerabil (de la 60—70 imagini la 10—15 imagini) pentru a putea fi integrat în lecție. Alte diafilme au 30—40 imagini și conțin diferite povestiri, legende istorice, biografii, meserii etc. În asociere cu sunetul, diafilmul a dobîndit noi virtuți de exprimare și influențare.

Din deceniul al optulea panoplia echipamentelor tehnice audiovizuale s-a îmbogățit cu un nou aparat, *retroproiectorul*, folosind ca purtător de mesaj folia transparentă. Din-

[5] Documentația tehnică a acestei mese de laborator a fost transmisă inspectoratelor și ministerelor care au școli în subordine.

[6] Teodor Mucica și Minodora Perovici. *Universul mijloacelor audiovizuale*, Editura Albatros, București, 1982, p. 75.

[7] Idem, p. 82.

tre tipurile de folii este de preferat folia cumulativă, alcătuită din 2—5 imagini (folii) care se suprapun. Prin suprapunerea succesivă a mai multor folii se pot prezenta obiecte și fenomene în complexitatea lor, iar prin compunerea și descompunerea secvențială a imaginilor se înțelege mai bine relația cauză-efect.

Pentru a răspunde cît mai bine cerințelor învățămîntului modern, *filmul didactic* a cunoscut o continuă perfecționare. Dacă la început (1961) se realizau numai filme pentru lecțiile de recapitulare, mai tîrziu au fost concepute și filme pentru învățare, avînd durată de 8—10 minute. Pentru a fi integrate organic în lecție și contribui la atingerea obiectivelor, filmele didactice au fost diversificate. Astăzi putem vorbi de *filme de învățare*, care au evoluat în filme de motivație, filme lecție, filme fragment, filme-problemă, filme de recapitulare, precum și de *filme de educație* și de *filme metodice*[8].

Cele mai însemnate modificări s-au operat asupra filmului didactic, mai ales după Plenara C.C. al P.C.R. din aprilie 1968 care a aprobat — între altele — „dezvoltarea producției de mijloace audiovizuale moderne și în special a filmelor didactice"[9]. Ca urmare, imaginile au fost concepute și realizate pentru a prezenta într-o sinteză audiovizuală fenomene inaccesibile elevilor, obiecte îndepărtate, prea mari ori prea mici, evenimente ireversibile etc. Construirea imaginii pe baza unor cerințe psihopedagogice a însemnat un pas hotărîtor în înțelegerea proceselor și fenomenelor, a cauzalității lor, o etapă importantă în procesul formării noțiunilor. Îmbunătățiri substanțiale s-au adus și comentariului filmului. El nu se mai prezintă ca un expozeu în formă de lecție, acoperind lacunele sau ameliorînd unele insuficiențe ale imaginii, ori să dubleze imaginea, explicînd ceea ce se prezintă pe ecran. Comentariul devine un ghid care stimulează operațiile gîndirii, activizează elevii în timpul proiecției, le dirijează observația către ceea ce este esențial. Prin modul cum este redactat (se folosește și forma imperativă sau interogativă), comentariul filmului adresează întrebări sau dă răspunsuri, invită la analizarea, compararea, interpretarea mesajului, la elaborarea cunoștințelor și definirea conceptelor, la concluzii[10].

d) **Asimilarea echipamentelor tehnice audiovizuale și creșterea funcțiilor pedagogice ale acestora.** Folosirea pe scară largă a mesajelor audiovizuale în activitatea instructiv-educativă a determinat asimilarea în țară a aparatelor de proiecție și audiție pentru a înlocui importul. În prezent toate echipamentele tehnice audiovizuale folosite curent în învățămînt (diaproiectoare de diferite tipuri, epiproiector, retroproiector, cineproiector pentru film de 16 mm, picup, casetofon, radioreceptor, telereceptor), precum și ecranele de proiecție, se produc în țară. Pe parcurs, unele aparate de proiecție au fost reproiectate și modernizate atît din punct de vedere constructiv cît și funcțional. Aparatul de proiecție pentru film de 16 mm (cineproiector) a cunoscut cele mai multe modificări și adaptări la nevoile procesului de învățămînt. Ultimul tip APT-16—5, cu care sînt dotate școlile începînd din 1980, are funcții specifice învățămîntului și anume: mers înainte și înapoi cu proiecție, oprire pe imagine (stop-cadru), gabarit și greutate reduse prin tranzistorizare. Lămpile cu incandescență de la aparatele de proiecție au fost înlocuite cu lămpi cu halogeni, în scopul creșterii luminozității imaginii.

e) **Modernizarea mijloacelor de învățămînt tradiționale.** Introducerea mijloacelor moderne de instruire în practica școlară s-a făcut în scopul de a contribui la realizarea obiectivelor noi ale învățămîntului contemporan. Totodată, mijloacele de învățămînt tradiționale au fost restructurate, adaptate, și modernizate pentru a ține pasul cu progresele realizate în știință și tehnică și pentru a contribui și ele la realizarea obiectivelor noi ale învățămîntului, prin stimularea participării conștiente, active și creatoare a elevilor în procesul de învățămînt. Prin urmare, nu este vorba de concurență între mijloacele de învățămînt moderne și cele tradiționale, cum s-a crezut la un moment dat, ci de coexistență și de întărire reciprocă în cadrul sistemului mijloacelor de învățămînt.

În modernizarea modelelor, de exemplu, s-a urmărit pe de o parte redarea elementelor esențiale ale unui obiect real sau fenomen, iar pe de alta utilizarea celor mai noi materiale și tehnologii de realizare. Astfel, de la mulajele din ipsos pentru biologie (s-au realizat așa pînă în 1957) s-a trecut la cele din masă plastică, avînd anumite părți demontabile (exemplu: corpul omenesc); unele planșe și hărți se realizează în relief pe o folie de material plastic vacuumată ca material distributiv (exemplu: planșe în relief pentru botanică, zoologie, anatomie, harta continentelor și a R.S.R. etc.); unele plante și animale mici au fost incluzionate în masă plastică transparentă etc. În ultimii ani, gama modelelor s-a diversificat prin asimilarea de noi tipuri cum sînt modelele transparente pentru retroproiector, modelele simbolice alcătuite din figuri mobile cu fixare magnetică ș.a.

f) **Constituirea complexului de mijloace de învățămînt.** Varietatea obiectivelor lecțiilor creează uneori situații complexe de instruire. Ca urmare, folosirea independentă, izolată a unui mijloc de învățămînt sau a altuia nu

[8] Teodor Mucica, Minodora Perovici, *Tipuri de filme didactice*, în: „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 7/1976

[9] *Directivele C.C. al P.C.R. privind dezvoltarea învățămîntului în R.S.R., aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. din 22—25 aprilie 1968*, Editura Politică, București, 1968, p. 31.

[10] Teodor Mucica, *Filmul didactic și tehnologia de integrare în procesul de învățămînt*, în: „Radioteleșcoală", nr. 1—2/1980

poate contribui întotdeauna la realizarea sarcinilor de învățare pe care le oferă lecția. Este știut că fiecare mijloc de învățămînt dispune de un anumit potențial pedagogic, adică are o valoare limitată. Folosite în asociație, într-un sistem de acțiune convergentă, mijloacele de învățămînt se pot susține și întări reciproc, contribuind la obținerea unei eficiențe maxime de învățare. Într-adevăr, diapozitivele și diafilmele, în asociație cu sunetul înregistrat pe bandă magnetică își măresc posibilitățile de comunicare și influențare; filmul didactic devine indispensabil atunci cînd se cere mișcare, dar el găsește întotdeauna un sprijin în diapozitive, mai ales cînd se impune o examinare mai atentă, prelungită și în detaliu a unor obiecte și fenomene. În aceeași relație de complementaritate se află mijloacele audiovizuale cu celelalte mijloace de învățămînt, pentru a faforiza realizarea pe mai multe planuri a obiectivelor lecției[11].

Complexul de mijloace de învățămînt, alcătuit pe principiul complementarității funcțiilor, al compensării sau întăririi reciproce, s-a dovedit a fi mai eficient decît orice mijloc de învățămînt luat în mod izolat.

Studiul de față a încercat să surprindă, destul de sumar, problematica complexă a mijloacelor de învățămînt și în mod special evoluția concepției de realizare a acestora în ultimele patru decenii, în strînsă legătură cu modernizarea și perfecționarea conținutului și metodelor de instruire și ținînd seama de progresele științei și tehnicii contemporane.

[11] Teodor Mucica (coord.), *Îndrumător metodic pentru folosirea mijloacelor de învățămînt*, București, E.D.P., 1982, p. 27.

Componentele programului de instruire

Lector univ. dr. LAZĂR VLĂSCEANU
Universitatea din București

PROIECTAREA PEDAGOGICĂ se finalizează în programe de instruire. Un program de instruire se identifică prin: a) elaborarea pedagogică a componentelor care îi sînt specifice: b) determinarea relațiilor dintre componente, dat fiind criteriul de optimalitate formulat; c) specificarea condițiilor pedagogice, psihologice și sociale de realizare concretă.

Componentele oricărui program de instruire sînt: obiectivele, conținutul și strategiile pedagogice. Cum se elaborează fiecare dintre aceste componente din punctul de vedere al integrării într-un program de instruire este problema asupra căreia ne vom concentra în continuare.

1. Obiectivele și conținutul de informații, date, probleme, abilități etc. specifice unei discipline școlare constituie prima etapă a elaborării unui program de instruire. În mod ideal, mai întîi se elaborează obiectivele pedagogice ale predării unei discipline și apoi, pe baza acestora, se procedează la construcția pedagogică adecvată a conținutului corespunzător. În mod efectiv, din perspectiva unui cadru didactic, conținutul unei discipline pentru un nivel de școlarizare este deja elaborat și organizat în programa analitică și manualul școlar. De aceea problema care se pune constă în *stabilirea corespondențelor dintre obiective și conținuturile prin care se realizează.*

În acest demers vom distinge trei cerințe a căror realizare este altfel etapizată:

a) cunoașterea teoriei pedagogice a formulării obiectivelor instruirii și analiza pedagogică a conținutului unei discipline;

b) inventarierea operațiilor logice și mentale activate în învățarea specifică disciplinei de referință și definirea pedagogică a structurii logice a conținutului disciplinei;

c) stabilirea corespondențelor dintre obiective și conținuturi.

Obiectivele sînt organizate taxonomic. Formularea operațională a unui obiectiv realizabil într-o situație instructivă particulară a programului de instruire se face ținînd cont de specificarea clară a două dimensiuni: *a)* de conținut; *b)* de formă. În principal, *dimensiunea conținutului unui obiectiv nu constă pur și simplu în reformularea ideilor cuprinse în manual sau în lecție, ci se referă la operația logică sau/și abilitatea mentală activată pentru asimilarea ideii.* De aici rezultă cîteva norme pedagogice privitoare la formularea conținutului obiectivelor instruirii:

a) într-un obiectiv nu se formulează informația, ideea, problema de rezolvat, ci opera-

ția logică sau/și abilitatea mentală activată în vederea definirii modului de raportare a elevului la conținutul vehiculat;

b) obiectivele trebuie să corespundă prin conținutul lor nivelului de dezvoltare a inteligenței elevilor, experiențelor anterioare de învățare, vizînd o dificultate surmontabilă;

c) obiectivele să fie reale, adică să descrie operații sau acțiuni cărora le sînt asociate experiențe adecvate de învățare în situațiile instructive programate cu elevii;

d) operațiile, abilitățile sau comportamentele mentale specificate în conținutul obiectivelor trebuie să fie cît mai variate, nelimitîndu-se la simpla memorare-reproducere de informații. Taxonomiile disponibile oferă în acest sens suficiente posibilități de variație.

Dimensiunea referitoare la forma unui obiectiv este elaborată în conformitate cu următoarele norme pedagogice:

a) un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă, în urma instruirii, în structura mentală sau în informațiile stocate anterior de elev;

b) obiectivul trebuie să fie operațional, formulat, în termeni comportamentali expliciți, prin utilizarea unor „verbe de acțiune" de tipul: a identifica, a diferenția, a rezolva, a construi, a compara, a contrasta, a enumera etc.;

c) fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operație singulară pentru a facilita măsurarea și evaluarea gradului său de realizare. O formulare de tipul: „elevul să fie capabil să reproducă, înțeleagă și aplice toate variantele de formule de rezolvare a ecuației de gradul II" include trei operații (reproducere, integrare, aplicare) diferite și importante, ceea ce îngreunează orientarea instruirii, se asociază cu conținuturi diferite și se testează diferențiat;

d) un obiectiv să fie elaborat în cît mai puține cuvinte pentru a ușura referirea la conținutul său specific;

e) obiectivele să fie integrate și derivabile logic pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive.

2. Înainte de a se trece la **stabilirea corespondențelor dintre obiective și conținuturile informaționale,** este necesar totodată să se procedeze la *analiza pedagogică a conținutului integral al disciplinei de învățămînt.* Această analiză constă în identificarea structurii logice a disciplinei, adică a unităților informaționale reprezentative și a relațiilor logice dintre acestea. Programa analitică și manualul prezintă în mod succesiv informații, legi, descrieri, probleme etc. Ele cuprind cantitatea maximă de unități de conținut pentru un ciclu dat de școlarizare. Elevii înaintează succesiv în învățarea manualului și cel mai adesea nu au capacitatea de a discrimina cunoștințele sau problemele esențiale de cele mai puțin importante, nu pot reconstitui raporturile logice dintre cunoștințe, nu ajung să aibă o concepție integratoare specifică disciplinei date. Uneori chiar și elevii foarte buni pot reda o cantitate mare de informație, dar nu pot formula enunțuri, rezolva probleme sau stabili raporturi pe care specialiștii le consideră ca avînd maximă importanță în ordinea logică și științifică a disciplinei. *Pentru a se evita apariția acestor neajunsuri* cadrul didactic trebuie să pornească de la conținutul manualului și programei pentru a reelabora în termeni pedagogici și logici structura disciplinei respective.

Două operații par să fie importante în această privință:

a) identificarea unităților de conținut cu valoare euristică maximă;

b) definirea relațiilor de dependență logică dintre aceste unități și dintre ele și alte unități subordonate.

Unitățile de conținut cu valoare euristică maximă includ concepte, enunțuri, probleme și aplicații fundamentale, esențiale, reprezentative pentru nivelul de dezvoltare a științei respective. Acestea polarizează în jurul lor o serie de enunțuri, probleme sau aplicații derivate. De aceea următoarea operație constă în stabilirea relațiilor orizontale și verticale dintre unitățile de conținut. Relațiile pot fi: de dependență, de incluziune, ierarhice, circulare, asociative etc. Într-o formă ierarhică, de exemplu, se urmăresc raporturile inductive sau deductive, iar într-o formă circulară raporturile de incluziune sau implicație. În final, se ajunge la elaborarea unei organigrame care include unitățile de conținut și relațiile dintre ele. Înainte de a se trece la predarea unei discipline, la începutul anului școlar, trebuie deci să se elaboreze organizarea structurii logice a disciplinei. Desigur că această organigramă variază, în privința gradului său de structurare logică, de la o disciplină la alta. Regnier și Montmollin[1], folosind procedee de calcul dezvoltate în teoria grafurilor, au specificat existența unui indice de organizare a conținutului unei discipline. Acest indice este minim, atunci cînd între unitățile de conținut nu există nici o relație, și maxim, atunci cînd fiecare unitate de conținut este interdependentă cu toate celelalte. Între aceste două extreme există un întreg evantai de posibilități. *În funcție de mărimea indicelui de organizare a structurii logice a disciplinelor cei doi autori formulează trei moduri de predare:*

---

[1] J. Régnier, M. de Montmollin, *Reconnaissance de l'organisation, recherche de l'ordonnancement des éléments et choix du mode d'enseignement de la matière*, în: *La recherche en enseignement programé Tendances actuelles*, Paris, Dunod, 1969, p. 41—58.

a) în primul mod fiecare unitate de conținut constituie obiectul independent al predării și evaluării;

b) unitățile de conținut sînt ierarhizate ca valoare euristică și, în consecință, strategiile de predare și evaluare sînt diferențiate și interdependente;

c) dependența unităților de conținut este accentuată și de aceea transmiterea cunoștințelor trebuie făcută în blocuri compacte iar evaluarea este de tip sumativ intervenind la finele unui ciclu de predare.

După elaborarea organigramei structurii logice a disciplinei este necesar să se stabilească raporturile de corespondență dintre obiectivele specifice disciplinei și unitățile de conținut. A *defini aceste raporturi de corespondență* înseamnă a stabili operațiile logice și/sau operațiile mentale care sînt activate în instruire pentru ca elevul să învețe o anumită unitate de conținut. De exemplu, dacă unitatea de conținut este o definiție, o formulă, un enunț, atunci operația mentală activată este memorarea. Cînd unitatea de conținut este reprezentată de o problemă, în instruire sînt activate atît operații logice, cît și operații mentale.

Procedeul concret de stabilire a corespondențelor este următorul:

a) se alcătuiește mai întîi un tabel cu două coloane: în coloana din stînga vor fi menționate obiectivele, iar în coloana din dreapta unitățile de conținut;

b) pentru un capitol din manual se formulează obiectivul terminal, care este suficient de cuprinzător pentru a ghida întreaga instruire axată pe acest capitol. În coloana din dreapta se precizează toate unitățile de conținut identificate. Apoi se revine în coloana din stînga în vederea detalierii obiectivului inițial în forme operaționale adecvate;

c) în final se ajunge la un tabel de specificare a corespondențelor în forma următoare:

Obiective	Unități de conținut	Tipuri de standarde
O I	Tema I	
O_1	C_1	s min.
O_2	C_2	s med.
O_3	C_3	s max.
.	.	...
.	.	
.	.	
O_n	C_n	

Fig. 1 — Tabel de specificare a corespondenților dintre obiective, unități de conținut și standarde

În timp ce coloana din stînga specifică operațiile logice și mentale implicate în învățare, coloana din dreapta include unitățile de conținut în legătură cu care se aplică și se dezvoltă operațiile menționate. Primelor două coloane li se poate adăuga o a treia în care se menționează care obiective și unități de conținut sînt considerate ca standarde minimale și obligatorii pentru învățarea de către toți elevii și care dintre ele sînt standarde opționale pînă la nivelul maximal (respectiv standarde minimale, medii și maximale). În sfîrșit, dacă acestui tabel i se asociază și o a patra coloană, în care se etapizează instruirea și respectiv învățarea în timp (repartizarea pe săptămîni, trimestre și an școlar), se obține ceea ce în mod obișnuit se numește planificare calendaristică a obiectivelor, conținutului și standardelor specifice unei discipline de învățămînt. Tabelul complet va arăta astfel:

Eșalonarea în timp	Obiective	Unități de conținut	Tipuri de standarde	Obs.

Fig. 2— Tabel orientativ pentru planificarea calendaristică

Operațiile menționate mai sus trebuie realizate la începutul anului școlar și reprezintă *prima etapă a proiectării pedagogice* a obiectivelor specifice predării unei discipline, a tipurilor de standarde instructive asociate și a unităților de conținut corespunzătoare.

3. Strategiile pedagogice sînt o altă componentă a programului de instruire, reprezentînd din perspectiva cadrului didactic aspectul activ, dinamic al formei de dirijare efectivă a învățării. Orice strategie pedagogică rezidă într-un ansamblu de acțiuni coordonate și armonios integrate menite să dirijeze învățarea în vederea realizării obiectivelor preformulate. Pentru elaborarea unei strategii pedagogice profesorul trebuie să se raporteze în principal la metodele și mijloacele de învățămînt elaborate în metodologia didactică. Fiecare metodă de învățămînt constă într-o serie de acțiuni astfel eșalonate încît să pună elevul *într-o situație de învățare*. Experiența pedagogică a dovedit pînă acum cu prisosință că rareori profesorul aplică în activitatea din cadrul unei lecții o singură metodă. Mai degrabă realizează combinații între acțiunile subsumate diferitelor metode. Inventarul tuturor acțiunilor, respectiv al metodelor și mijloacelor de învățămînt, al condițiilor particulare de aplicare și al normelor care reglementează aplicarea constituie *posibilul acțional pedagogic*. După cum arată și denumirea, posibilul acțional pedagogic include acțiuni potențiale. Acțiunile pot fi corelate într-o varietate extrem de mare de combinații sau strategii pedagogice aplicabile în mod efectiv pentru a dirija învățarea. Astfel de combinații nu se realizează însă întîmplător, ci prin invocarea unor criterii. Alegerea criteriilor de combinare a acțiunilor cuprinse în posibilul acțional pedagogic depinde de: organizarea structurală a *învățămîntului*, *organizarea conținutului*, tipurile de cadre didactice și de elevi etc. *Pentru a ilustra modul de construire a strate-*

giilor pedagogice vom propune un set de criterii de combinare:

a) Un prim criteriu se referă la *organizarea elevilor* sau *agenților învățării*. Instruirea poate fi proiectată astfel încît relațiile dintre elevi în timpul învățării să se desfășoare în microgrupuri, la nivelul întregii clase sau relațiile pur și simplu să nu fie stabilite între elevi. Rezultă astfel trei posibilități de organizare a elevilor pentru învățare: *individual, microgrupal* și *grupal*.

b) Un alt criteriu se referă la *modul de organizare a conținutului* transmis de către profesor. Organizarea poate fi: *fragmentată* pe unități propoziționale, *integrată* în unități mai compacte sau *globală* în forma unor blocuri de informații și probleme.

c) Prezentarea cunoștințelor se poate face în mod: *expozitiv*, *problematizator* sau apelînd la *spiritul descoperitor* al elevilor.

d) Intervențiile profesorului în timpul lecției pot fi: *permanente* (de exemplu, prin utilizarea metodelor expozitive), *episodice* (în învățarea prin descoperire) sau *alternante* (conversația combinată cu demonstrația).

e) Exercițiile *aplicative sau de consolidare a cunoștințelor* pot fi programate: *imediat* (după fiecare informație), *seriate* (după blocuri informaționale compacte) sau *amînate* (urmînd unei perioade mai lungi de asimilare a cunoștințelor teoretice).

f) *Probele de evaluare* pot fi de tip *sumativ*, *formativ* sau *alternante* (sumativ și formativ).

Strategiile pedagogice rezultă din combinațiile stabilite între diviziunile subsumate fiecărui criteriu menționat mai sus sau ale altor criterii. Prin permutări combinatorice rezultă $3\times3\times3\times3\times3\times3=729$ strategii posibile. Probabil că unele combinații teoretice pot fi excluse din cauza lipsei de aplicabilitate. Oricum, vor rămîne cu certitudine multiple combinații strategice cu virtuți aplicative. Pentru scopuri ilustrative să analizăm o strategie stabilită astfel:

a) Organizarea agenților învățării: *grupală;*

b) Organizarea conținutului: *integrată în unități compacte;*

c) Prezentarea cunoștințelor: *problematizator;*

d) Intervențiile profesorului: *alternante* (expunere cu formulare de probleme);

e) Exerciții aplicative: *seriate;*

f) Probe de evaluare: *formative.*

Aceasta înseamnă că profesorul prezintă frontal informații integrate în care alternează expunerea cu problematizarea, propune periodic exerciții aplicative și evaluează formativ ritmurile elevilor în învățare. Desigur că pot fi imaginate în același fel și alte strategii.

Schimbarea criteriilor este asociată cu alte combinații, astfel că numărul strategiilor posibile nu poate fi deloc limitat. Important este că în *construcția unei strategii pedagogice se manifestă: a)* creativitatea profesorului, imaginația sa pedagogică și *b)* cunoașterea metodologiei didactice. De asemenea, *în elaborarea și aplicarea unei strategii pedagogice* trebuie controlați *parametrii psihologici* (nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor, particularitățile reactivității psihice, stadiul anterior de învățare etc.) și *parametrii organizaționali* ai instruirii (eșalonarea timpului de instruire și învățare, cadrul de desfășurare sau funcționalitatea spațiului pedagogic, baza materială utilizată în lecție, resursele disponibile de material didactic etc.). Acești parametri și combinatorica acțională specifică unei strategii pedagogice trebuie raportați la anumite *criterii de eficiență*, după cum urmează:

a) Funcția oricărei strategii este de a construi, oferi și implica elevii în situații de învățare. De aici rezultă: a) cu cît densitatea sarcinilor de învățare este mai mare și b) cu cît intervențiile profesorului în timpul instruirii sînt mai discrete, mai puțin aglomerate, cu atît o strategie pedagogică este mai eficientă, conducînd la performanțe mai mari în învățare.

b) Strategiile pedagogice să fie centrate pe obiective și adaptate la conținutul vehiculat. În prezentarea anterioară am ilustrat posibilități de construcții a unei strategii făcînd abstracție de conținutul activat sau tipul de obiectiv propus. În realitatea școlară a lecției, opțiunea pentru o strategie pedagogică trebuie însoțită de readaptarea acesteia la specificul obiectivelor și conținutului propus.

c) Orice strategie pedagogică trebuie elaborată și aplicată în funcție de datele privind psihologia individuală și de grup a celor care sînt subiecți ai învățării.

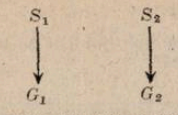
d) Nu-i mai puțin important ca strategia activată să țină cont de învățarea elevilor pentru învățare. Motivare poate proceda aplicarea unei strategii sau poate rezulta din însăși aplicarea ei. Oricum, eficiența unei strategii este condiționată de starea motivațională a elevilor.

Cadrul didactic poate ajunge la *stabilirea unui repertoriu de strategii pedagogice* prin experimentarea și aplicarea lor diferențiată.

O formă simplă de experimentare ar fi astfel eșalonată:

- construcția teoretică a două strategii S_1 și S_2;
- alegerea a două clase paralele (G_1 și G_2) la care se predă aceeași lecție;
- aplicarea unui pretest evaluativ pentru a stabili nivelul performanțelor în G_1 și G_2. De dorit ar fi ca cele două clase să fie cît mai asemănătoare în privința distribuției performanțelor la pretest;

- să aplică într-o clasă o strategie și în cealaltă altă strategie ;



- se aplică în lecția viitoare un test de evaluare și se compară performanțele obținute. Diferențele constatate se consideră că (alte condiții fiind egale) sînt datorate strategiilor aplicate. Mai departe se pot aduce remedii sau perfecționa strategiile, optîndu-se pentru cea mai adecvată condițiilor existente.

Oricum, este deosebit de important ca profesorul să-și manifeste activ creativitatea în construcția de strategii pedagogice, să experimenteze în permanență aplicarea strategiilor și să-și elaboreze propriul repertoriu de strategii și condiții de aplicabilitate. În felul acesta proiectarea pedagogică a strategiilor are un caracter permanent.

4. Relațiile dintre obiective, conținuturi și strategii conferă specificitatea pedagogică a unui program de instruire. În termenii unor asociații calitative, rezultatele școlare R_{ij} depind funcțional de modul de aplicare și dirijare de către profesor a interacțiunilor dintre strategia S_1 și obiectivul O_j, adică:

$$R_{ij} = S_i \times O_j$$

Reprezentate într-o matrice aceste asociații iau forma următoare:

S_0	O_1	O_2	O_3	...	Oj
S_1	R_{11}	R_{12}	R_{13}	...	R_{1j}
S_2	R_{21}	R_{22}	R_{23}	...	R_{2j}
...	...	...	...	....	...
S_i	R_{i1}	R_{i2}	R_{i3}	...	R_{ij}

Fig. 3 — Matrice a interacțiunilor funcționale dintre obiective și strategii

Rezultă că un anumit tip de strategie (S_1), inițial teoretic concepută și apoi adaptată la/ și saturată cu un conținut informațional specific, este aplicată pentru realizarea obiectivelor operaționale (O_1, O_2...,O_j) conducînd la rezultatele școlare (R_{11}, R_{12},...R_{1j}). De asemenea, putem alege alternativa prin care același obiectiv O_1 poate fi realizat aplicînd mai multe strategii alternative (S_1, S_2,...,S_i) ce conduc în mod distinct, la rezultatele școlare (R_{11}, R_{21},...,R_{i1}). De aici reies *două concluzii importante*:

a) unul și același obiectiv poate fi realizat prin mai multe strategii disponibile și alternative, sau una și aceeași strategie poate fi aplicată pentru realizarea unor obiective diferite;

b) este puțin probabil ca rezultatele școlare obținute prin combinațiile diferențiate ale obiectivelor și strategiilor să fie similare. Date fiind posibilitățile menționate, caracterizarea interacțiunilor de tipul ($S_i X O_j$) este simplificatorie. Rezultatele școlare depind și de alți factori, care nu pot fi integral controlați de către profesor, cum ar fi: particularitățile psihologice ale reactivității individuale sau de grup, angajarea individuală în învățare sau starea motivațională a elevilor, intervenția unor evenimente sociale imprevizibile etc. Astfel de factori generează o stare de incertitudine *(U)* a activității de dirijare a învățării și de obținere a anumitor rezultate școlare. De aceea tipul anterior de combinație trebuie completat astfel:

$R_{ij} = S_i \times O_j \times U$

Opțiunea pentru anumite interacțiuni între strategii și obiective trebuie direcționată de criteriul de optimalitate al proiectării pedagogice (definit anterior) și de necesitatea reducerii la minimum a efectelor factorilor generatori de incertitudine în activitatea instructivă. Funcția elaborării anticipate, proiective a programelor de instruire rezidă, între altele, tocmai în optimizarea instruirii prin reducerea stărilor de incertitudine. La această cale trebuie să adăugăm însă considerațiile privind modul însuși de realizare, aplicare, desfășurare a programului proiectat de instruire.

Pentru a fi mai specifici, identificarea și controlul surselor de incertitudine trebuie orientate către două categorii de factori. Prima categorie este reprezentată de factorii exogeni, care sînt de natură structurală și exteriori programelor de instruire. Ei vizează: funcționalitatea de ansamblu a instituțiilor școlare, baza didactico-materială a activităților școlare, efectele condițiilor de viață familială și extrașcolară a elevilor, mediul social, productiv, cultural, aspirațional care interferează cu mediul școlar etc. De exemplu, condițiile unui mediu familial dezorganizat influențează negativ integrarea elevului în viața școlară și participarea lui activă în procesele instructive; sau scăderea valorizării sociale a performanțelor școlare diminuează nivelul motivației elevului pentru învățătură. O a doua categorie de factori se referă la elaborarea și aplicarea programelor de instruire, fiind de natură endogenă. Dacă posibilitățile de control disponibile cadrelor didactice pentru reducerea efectelor negative ale factorilor exogeni sînt mai reduse, în privința factorilor endogeni controlul poate fi mult extins și aplicat cu destulă eficacitate, întrucît ține de activitatea efectivă a cadrului didactic. În acest sens, avem în vedere elaborarea anticipată, proiectivă a programului de instruire și manipularea condițiilor de aplicare.

În raport cu organizarea timpului școlar, elaborarea programelor de instruire este globală și eșalonată. *Elaborarea globală* a fost prezentată anterior și constă în:

a) planificarea calendaristică, elaborată la începutul anului școlar sau/și al trimestrului, se referă la analiza obiectivelor specifice predării disciplinei, a structurii logice a con-

ținutului și a standardelor instructive, precum și la stabilirea corespondențelor dintre obiective, unități de conținut și standarde;

b) alcătuirea unui repertoriu de strategii pedagogice prin cunoașterea metodologiei didactice, a criteriilor și posibilităților combinatorice ale acțiunilor incluse în posibilul acțional pedagogic, valorificarea experienței pedagogice proprii și chiar a rezultatelor eventualelor experimentări.

Elaborarea eșalonată a programelor de instruire rezidă în principal în proiectarea pedagogică a lecțiilor. Din această perspectivă analitică, lecția constă într-o serie de situații instructive coordonate, armonizate și integrate într-o succesiune determinată de-a lungul unei perioade de timp prestabilite.

5) Programul de instruire specific unei lecții. *Programul de instruire specific unei lecții* rezidă în:

a) proiectarea situațiilor instructive și a modului de succesiune și integrare a lor în timpul planificat;

b) controlul condițiilor sociale, psihologice și pedagogice de aplicare și desfășurare a situațiilor instructive. Primul aspect se concretizează în *proiectul pedagogic al lecției*, iar al doilea în specificarea și controlul efectiv al *condițiilor de aplicare și realizare ale proiectului pedagogic*. În teoria proiectării pedagogice trebuie, în mod firesc, să ne concentrăm mai ales asupra primului aspect, cel puțin deocamdată.

Proiectul pedagogic este un plan anticipativ al modului de stabilire și desfășurare în timp a interacțiunilor dintre obiective, unitățile de conținut și strategiile pedagogice în cadrul unei unități didactice determinate. Cea mai frecventă unitate didactică luată ca referință este lecția. În principiu, proiectarea pedagogică se poate concentra *doar pe o lecție* atunci cînd în aceasta se vizează obținerea unor performanțe foarte importante pentru inițierea sau continuarea activității de instruire-învățare. De asemenea, această procedură este aplicabilă în perioada de practică pedagogică a studenților și, parțial, pentru cadrele didactice începătoare. Dincolo de aceste limite, proiectarea pedagogică se poate concentra pe un ciclu sau sistem de lecții, mai ales dacă obiectivele formulate și standardele de conținut corespunzătoare sînt logic integrate și puternic interdependente.

Premisele elaborării unui proiect pedagogic al unei lecții sau sistem de lecții au fost deja formulate anterior. *Schema grafică de elaborare a unui proiect pedagogic al unei lecții sau sistem de lecții* este următoarea:

PROIECTUL PEDAGOGIC NR...

I. ● Disciplina .....
● Titlul lecției .....
● Clasa .....
● Organizarea spațiului de instruire și a resurselor necesare .....

II.

Eșalonarea în timp a situațiilor instructive	Obiectivele operaționale	Unitățile de conținut	Strategiile pedagogice	Instrumentele de evaluare a rezultatelor

III. Criteriul de optimalitate

Fig. 4 — Schemă grafică a unui proiect pedagogic

Să considerăm, în continuare, *cadrul normativ al construirii unui proiect pedagogic*, funcția sa fiind eminamente orientativă și nu decisivă.

a). Orice proiect pedagogic este individualizat printr-un număr care-i indică poziția în ansamblul programului de instruire. În raport cu acest număr sau cod de individualizare se identifică informația diagnostică pe care se bazează și analiza prognostică în funcție de care a fost elaborat. Ca formă a particularizării programului de instruire pe o unitate didactică, orice proiect pedagogic elaborat în timpul de instruire trebuie pus în relație cu structura globală a programului de instruire specific unei discipline sau activități didactice. Programul de instruire al unei discipline ia astfel forma sau se prezintă printr-un pachet de proiecte pedagogice corelate și eșalonate în timpul de instruire.

b). Proiectul pedagogic este structurat pe trei părți: *1)* identificarea; *2)* construcția; *3)* criteriul de optimalitate. Fiecărei părți îi sînt specifice anumiți indicatori și un mod distinct de asociere a informației pe acești indicatori.

c). Prima parte — *identificarea* — include următorii indicatori: 1) *disciplina:* se specifică titlul obiectului de învățămînt și al lecției sau sistemului de lecții; 2) *clasa:* se menționează nivelul de școlarizare (clasa a X-a, a VIII-a sau oricare alta), poziția proiectului în timpul global de instruire (în corespondență cu planificarea calendaristică); informația diagnostică pe care se bazează elaborarea proiectului pedagogic (accentuîndu-se stadiul de învățare în care se află clasa de elevi: repartiții procentuale, analize calitative, probleme educative etc.).

d). *Spațiul de instruire* și resursele necesare constituie baza materială a desfășurării lecției. Spațiul de instruire se referă la modul de dispunere a obiectelor și a relațiilor dintre ele în sala de clasă, cabinet, laborator sau atelier. Ce funcționalitate au obiectele existente pe care le vom utiliza ca resurse sau mijloace ale instruirii, ce alte resurse (mijloace tehnice, material didactic etc.) vor fi utilizate, cum vor fi dispuse băncile

sau mesele de lucru ale elevilor în spațiu sînt întrebări la care se răspunde în această secțiune a proiectului pedagogic.

e). Partea a II-a — *construcția* — include cinci indicatori repartizați pe coloanele corespunzătoare. Între informațiile repartizate pe acești indicatori trebuie să se stabilească raporturi de corespondență astfel ca o strategie pedagogică aplicată să corespundă obiectivului sau obiectivelor formulate și unităților de conținut activate, situația instructivă să aibă o poziție determinată în timpul de instruire, iar instrumentul sau tehnica de evaluare să fie propuse pe baza obiectivelor realizate sau realizabile. Ordinea de elaborare a indicatorilor de construcție este următoarea:

f). Mai întîi se formulează obiectivele în strînsă legătură cu unitățile de conținut corespunzătoare. Cerința cea mai importantă este ca obiectivele să aibă un pronunțat caracter operațional iar unitățile de conținut asociate să rezulte din analiza logică și pedagogică a conținutului temei sau subtemei din programa analitică și manual.

g). Strategia pedagogică derivată din posibilul acțional pedagogic trebuie adaptată la obiectivele și conținutul activat, precum și la cerințele informațiilor diagnostice și prognostice disponibile. Aici se indică procedeele de acțiune ale profesorului în vederea provocării și dirijării învățării elevilor. Desigur că nu ne putem aștepta la o corespondență strictă, de tipul unul cîte unul, între obiective și strategii. O strategie poate fi centrată pe realizarea unui singur obiectiv, dar la fel de bine poate viza un set coerent și integrat de obiective. Important este ca strategiile pedagogice să construiască situații de învățare și să conducă la realizarea criteriului de optimalitate.

h). Evaluarea este prezentă în anumite momente ale lecției sau într-o etapă a sistemului de lecții, fapt ce trebuie să rezulte din proiect odată cu prezentarea structurii detaliate a tehnicii de evaluare.

i). Abia în final se ajunge la eșalonarea în timp a situațiilor instructive. În funcție de restricțiile temporale se pot aduce unele corecturi modului de construcție a relațiilor dintre obiective, conținuturi și strategii.

j). Partea a IV-a — *criteriul de optimalitate* — indică: distribuția standardelor de conținut de la nivel minimal pînă la nivel maximal;

k). repartiția așteptată sau dezirabilă a performanțelor elevilor în învățare sau modul de realizare a standardelor relative. În formularea acestui indicator trebuie reamintit criteriul de optimalitate al proiectării pedagogice în conformitate cu care urmărim maximizarea performanței medii la nivelul clasei de elevi și minimizarea variabilității performanțelor (a abaterilor de la medie).

După aplicarea unei probe de evaluare sumativă obținem informații despre gradul de satisfacere a criteriului de optimalitate. Aceste informații, coroborate cu altele disponibile profesorului, sînt considerate în analiza diagnostică a activităților instructive și de învățare în vederea fundamentării unui nou proiect pedagogic. Structura schematică a unui proiect pedagogic este aceeași pentru orice tip de lecție. Variabile sînt informațiile subsumate indicatorilor menționați anterior și succesiunea evenimentelor pedagogice în timpul de instruire.

În construcția unui proiect pedagogic două probleme sînt fundamentale. Prima constă în asigurarea unui grad înalt de operaționalitate și concretitudine a informațiilor incluse sau specificate în proiect. A doua problemă se referă la convertirea procedeelor de acțiune ale profesorului dintr-o situație instructivă dată în activități de învățare ale elevilor. Strategia pedagogică a profesorului constă tocmai în transformarea relațiilor dintre obiective și unitățile de conținut corespunzătoare în sarcini de învățare precum și în stimularea elevilor de a aborda sarcina de învățare astfel încît să o soluționeze pentru a ajunge la anumite rezultate școlare. Astfel de transformări, convertiri sau stimulări sînt potențiale în faza de proiect. Ele devin actuale în procesul de realizare a proiectului, proces care presupune, din partea cadrului didactic, controlul condițiilor de aplicare și desfășurare a activității pedagogice cu elevii. Analiza acestor condiții vizează cel de-al doilea aspect al programului de instruire specific unei lecții. Cu aceasta ieșim însă din cadrul propriu-zis al proiectării pedagogice și ne referim la modul concret de acțiune a profesorului în sala de clasă.

BIBLIOGRAFIE

1. I. Cerghit, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, E.D.P., 1983.

2. I.K. Babanski, *Optimizarea procesului de învățămînt*, București, E.D.P., 1979.

3. R.M. Gagné, L.Y. Briggs, *Principii de design al instruirii*, București, E.D.P., 1977.

4. I. Jinga, I. Negreț, Studiile privind *Predarea și învățarea eficientă*, Revista de pedagogie, nr. 1–6, 1982.

5. E. Noveanu, I. Zanetti, D. Mihalca, D. Preoteasa, *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățămînt: matematică, fizică, chimie*, E.D.P., 1983.

6. L. Vlăsceanu *(coord.)*, *Învățămînt, producție, cercetare*, București, E.D.P., 1981.

Învățămînt și dezvoltare socială

Dr. EMIL PĂUN
Universitatea din București

ROLUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI în dezvoltarea economico-socială este astăzi un fapt atestat atît teoretic, cît și practic. El devine mereu mai important pe măsura extinderii și generalizării folosirii tehnologiilor de vîrf în diverse domenii ale vieții economice și sociale.

Valorificarea cu maximă eficiență a avantajelor tehnico-economice oferite de noile tehnologii este în mod hotărîtor dependentă de nivelul și calitatea pregătirii și calificării forței de muncă, iar responsabilitatea socială a calificării forței de muncă revine în cea mai mare măsură învățămîntului, care este astfel nemijlocit implicat în procesul creșterii economice. *Pregătirea și adecvarea corespunzătoare a forței de muncă la exigențele impuse de dinamica social-economică constituie probleme de stringentă actualitate, pentru școală și pentru cercetarea pedagogică.* Dar în aceeași măsură ele trebuie să preocupe și întreprinderile economice, unitățile productive care sînt nu numai beneficiare ale forței de muncă, ci și — din perspectiva integrării învățămîntului cu producția — importante pîrghii de pregătire corespunzătoare a acesteia.

Există adesea tendința de a pune doar în seama școlii responsabilitatea pentru pregătirea științifică și profesională a elevilor, ca și neajunsurile ce se mai mențin în acest domeniu. Credem că aceasta este o optică deformată, în dezacord cu prerogativele și răspunderile pe care unitățile economice-productive le au în această privință. Se impune un efort concentrat spre a găsi căile și soluțiile cele mai eficiente în această direcție.

1. Dinamica dezvoltării sociale și dinamica învățămîntului

Este un fapt constatat și unanim acceptat că învățămîntul, ca subsistem social, se află sub influența determinativă a ritmurilor și nivelului dezvoltării sociale. *Dinamica dezvoltării sistemului de învățămînt reflectă, în principiu, dinamica evoluțiilor sociale.* În legătură cu această relație trebuie făcute însă două observații.

Mai întîi, așa cum atestă cercetările de sociologie și economia învățămîntului, raportul dintre dezvoltarea socială și învățămînt nu este unidirecțional, nu se concretizează într-un determinism univoc. Se poate vorbi, mai degrabă, de un raport de interdependență de tipul cauzalității circulare, conform căruia învățămîntul determină, la rîndul său — prin efectele sale socioeconomice — ritmurile și nivelul dezvoltării sociale în ansamblu și a celei economice în special. Din această perspectivă se pot releva și înțelege mai bine semnificația și responsabilitatea socioeconomică a învățămîntului.

A doua observație se referă la complexitatea și particularitățile raportului dintre învățămînt și dezvoltarea socială. Considerarea sa ca un raport liniar conduce adesea la interpretări eronate ale mult discutatului decalaj dintre dezvoltarea socială și învățămînt.

Dezvoltarea sistemului de învățămînt nu stă sub dependența absolută față de cauzele externe. Ea este rezultatul interdependenței dintre factori externi și interni, fapt ce face ca cerințele sociale ce acționează asupra sistemului de învățămînt ca niște presiuni externe să nu se reflecte ca atare în schimbări adecvate ale învățămîntului. Acțiunea factorilor externi este mediată de ceea ce specialiștii numesc „logica internă" a sistemului de învățămînt, care acționează nu numai ca mediator, ca „filtru de trecere", dar — în anumite limite — și ca stabilizator al sistemului. De aci și efectele sale inerțiale.

De pe această poziție vom înțelege mai bine nu numai cauza decalajului amintit, dar și faptul că, în principiu, un anumit decalaj va exista totdeauna între școală și societate. Problema care se pune este de a-l ține sub control, de a evita creșterea ariei sale de manifestare și de a găsi modalități adecvate de prevenire a efectelor generate de el.

Această situație (întîlnită în grade diferite și în alte subsisteme sociale) se manifestă în anumite particularități ale sistemului de învățămînt, printre care două ni se par semnificative din perspectiva problemei discutate. Este vorba, mai întîi, de așa-numitul „caracter inerțial" al sistemului de învățămînt, concretizat în tendința acestuia de a se opune anumitor schimbări (și mai ales schimbărilor radicale și bruște); de a menține și prelungi anumite stări de lucruri (atitudini, comportamente, practici-educative etc.) o bună perioadă după ce au avut loc schimbări, reforme, înnoiri. Această tendință e interpretată adesea ca semn al inadecvării învățămîntului la noi cerințe. Și în mare parte acest lucru este adevărat. Dar trebuie avut în vedere faptul că într-o oarecare măsură aceste fenomene sînt generate de acest specific al funcționării sistemului de învățămînt și

în acțiunea de eradicare a lor trebuie să se pornească de la această situație. A le considera doar expresia unor cauze subiective, ale unor dereglări ale funcționării sistemului de învățămînt — constituie un mod unilateral de analiză și interpretare.

În al doilea rînd, este vorba de specificul efectelor social-economice și psihosociale ale învățămîntului, ca efecte pe termen lung. Absența sau lipsa de relevanță a efectelor mediate ale învățămîntului este interpretată adesea ca un semn al funcționării sale inadecvate. Dacă avem însă în vedere că, în esență, efectele sale cele mai relevante și mai durabile sînt cele pe termen lung, că în genere rezultatele imediate se manifestă cu precădere ca modificări cantitative și că cele pe termen lung sînt cu precădere de ordin calitativ, vom putea nuanța analiza raportului dintre învățămînt și dezvoltarea socială, dar vom înțelege, de asemenea, de ce este nevoie de a aprecia contribuția învățămîntului pornind cu precădere de la rezultatele sale pe termen lung.

2. Orientarea școlară și profesională — între așteptări și realizări

Orientarea școlară și profesională constituie una dintre componentele esențiale ale procesului de educare și formare multilaterală a elevilor. Ea constituie una dintre condițiile importante ale utilizării și valorificării superioare — în plan școlar și mai apoi social — a resurselor și potențialităților de care dispun aceștia. În anumite privințe, acțiunea de orientare poate fi considerată ca o premisă esențială a realizării unui spor de calitate în întregul sistem de învățămînt. Relevanța socioeconomică a învățămîntului este dependentă — în bună măsură — de calitatea O.S.P., întrucît se știe, la acest nivel, se articulează lumea muncii, lumea școlii și cea a elevului.

Orientatea școlară și profesională este, de aceea, o activitate foarte complexă, avînd determinări multiple de ordin social, economic și psihopedagogic. În principiu, putem admite că ea depinde de două categorii de variabile:

— variabile principale (sau de gradul I) și variabile secundare (sau de gradul II).

Variabilele principale cele mai semnificative sînt:

a) variabilele socioeconomice — direcțiile și nivelul dezvoltării socioeconomice, lumea profesiilor (structură, dinamică, profesii regresive sau progresive etc.);

b) variabile psihoindividuale — dotările (generale și particulare) ale elevilor (înclinații, aptitudini, talente), nivelul performanței școlare (global și pe grupe de domenii), aspirații, motivații, interese, preferințe etc.

În cadrul *variabilelor secundare* putem include:

a) aspirațiile și dorințele familiei;

b) mentalități, opinii, atitudini față de anumite profesii (imaginea și percepția socială a diferitelor profesii) existente la un moment dat și care nu coincid neapărat cu situația de fapt.

Îmbinarea judicioasă a celor două tipuri de variabile într-o opțiune școlară și profesională adecvată presupune cunoașterea lor temeinică de către diriginte și profesori (dar nu numai de către ei, ci și de către părinți, elevi, organizații de tineret). E nevoie deci de a cunoaște atît ceea ce se întîmplă în lumea muncii (fenomene concretizate într-un ansamblu de cerințe social-economice față de școală), cît și în lumea elevului (ca ansamblu de disponibilități virtuale, ce trebuie dezvoltate și valorificate maximal).

Complexitatea acestei activități a făcut ca treptat să ceară o anumită specializare a celor care se ocupă de ea, ceea ce a impus constituirea unor echipe de specialiști (consilieri, psihopedagogi școlari, cadre didactice, medici etc.) și dotări speciale (laboratoare sau cabinete de orientare). Progresul calitativ realizat pe această cale a fost indiscutabil. El a fost, însă, într-o oarecare măsură, diminuat de faptul că specialiștii în orientare nu au fost suficient de implicați în activitatea instructiv-educativă propriu-zisă, desfășurînd adesea o activitate izolată, fără cooperarea necesară cu profesorii. Activitatea de O.S.P. s-a focalizat uneori excesiv pe elaborarea unui diagnostic, însoțit eventual de un prognostic asupra elevilor ce erau studiați și cunoscuți, mai degrabă, prin mijloace de laborator (relativ artificiale) și mai puțin în activitățile școlare, în clasă, ateliere sau uzine, ceea ce a diminuat simțitor valoarea aportului lor.

S-au structurat astfel o serie de mentalități pe care le întîlnim și astăzi. Una dintre ele este aceea că acțiunea de orientare ar fi doar o chestiune de elaborare a unui psihodiagnostic și a unui prognostic (un sfat de orientare). În fapt, orientarea școlară și profesională începe în mod serios abia după acestea și trebuie să se concretizeze într-o intensă

și sistematică activitate de educare, de stimulare și dezvoltare a capacităților și aptitudinilor elevilor, de structurare a intereselor și motivelor lor în acord cu propriile lor disponibilități. Această adevărată educare pentru profesie trebuie să-l conștientizeze pe elev atît asupra potențialităților sale, cît și asupra specificului, particularităților și frumuseții profesiei, a valorii sale sociale.

În orientarea profesională trebuie deci îmbinate metodele de cunoaștere psihopedagogică a elevului cu cele de instruire și educare. Ceea ce implică desigur cooperarea strînsă între specialiști și cadre didactice.

O altă mentalitate este credința că orientarea este o activitate strict specializată, ce cade exclusiv în sarcina specialiștilor. De aici un anume dezinteres al cadrelor didactice față de ea și considerarea ei ca o sarcină în plus ce ar depăși sfera atribuțiilor și aria competenței lor. O astfel de optică este contrazisă de realități și de concepția actuală asupra O.S.P.

De altfel, *cerințele formulate în documentele de partid* cu privire la această chestiune *subliniază clar necesitatea ca în orientarea școlară și profesională să fie implicate nemijlocit toate cadrele didactice.* Acest lucru e cu atît mai necesar cu cît profesorul are largi posibilități de cunoaștere și influențare a elevilor. Procesul de învățămînt oferă un larg evantai de activități în care elevii pot să-și obiectiveze și să-și valorifice disponibilitățile, iar profesorii să le cunoască și să le influențeze sistematic.

În ultimii ani s-au întreprins acțiuni permanente în direcția implicării școlii, a tuturor cadrelor didactice, în activitatea de orientare. Cu toate acestea, progresele de ordin calitativ așteptate nu s-au realizat decît parțial. Putem constata chiar o relativă marginalizare a preocupărilor în această direcție și o relativă stagnare calitativă. Cauzele sînt numeroase.

Una dintre cele mai importante este pregătirea insuficientă a viitoarelor cadre didactice (ca și a celor deja în funcțiune) pentru realizarea în condiții calitativ superioare a acestei activități. Orientările cuprinse în documentele de partid cu privire la aceste probleme nu s-au materializat decît parțial în programe pe termen lung referitoare la pregătirea cadrelor didactice în această direcție. Activitatea empirică, nefundamentată pe cunoașterea elevilor și a profesiilor, ocupă un loc prea mare în activitatea unor cadre didactice. Și acest lucru se datorează îndeosebi faptului că ele nu dispun de pregătirea psihopedagogică necesară pentru a aborda cu mijloace științifice, riguroase această activitate deosebit de complexă. Datorită numărului de ore insuficient consacrat pregătirii psihopedagogice în facultățile ce formează profesori, spațiul consacrat problematicii orientării profesionale este relativ restrîns. Dar faptul cel mai semnificativ este cvasiabsența preocupărilor pentru orientarea școlară și profesională din cadrul programelor de practică pedagogică. Aceasta este centrată eminamente pe aspectele didactice, ca și cînd activitatea școlară s-ar reduce doar la procesul de predare-învățare. Viitorul profesor nu este familiarizat satisfăcător nici cu mijloacele științifice de cunoaștere a elevului, nici cu modalitățile de folosire a datelor obținute pe această cale în scopul orientării profesionale. Așa se explică faptul că unii profesori fie că nu se ocupă de orientare, considerînd-o o sarcină a specialiștilor și a dirigintelui, fie că o fac în mod empiric, rutinier, lăsînd ca orientarea să fie mai degrabă comandată de factori extrașcolari. Se impune, de aceea, ca *problematicii orientării profesionale să i se acorde o mai mare atenție în programele de pregătire a viitorilor profesori.* Pe aceeași linie s-ar cere ca și în programele de reciclare a profesorilor aceste preocupări să fie mai intense.

O altă cauză pare a fi o anumită ruptură între activitatea cadrelor didactice și cea a specialiștilor în orientarea școlară și profesională, coroborată cu sensibila diminuare a numărului de specialiști în acest domeniu. Considerăm că *cerința de implicare mai mare și mai responsabilă a tuturor cadrelor didactice trebuie însoțită de folosirea judicioasă și chiar de amplificarea rolului jucat de laboratoarele de orientare.* Numai prin conjugarea eforturilor acestora se vor putea surmonta minusurile care se mai manifestă în acest sector de activitate. Pe această cale s-ar putea, de pildă, înlătura anumite tendințe prezente în activitatea cadrelor didactice. Profesorii au adesea tendința de a-și centra aprecierea elevilor și formularea sfatului de orientare pornind cu precădere (chiar exclusiv) de la nota școlară, care — se știe — nu este totdeauna un indicator suficient de riguros și relevant. Specialiștii în orientatea școlară, prin metodele de care dispun, ar putea pune la dispoziția cadrelor didactice elementele necesare unei cunoașteri mai ample a elevului, spre a vedea în ce măsură nota școlară corespunde sau nu dotărilor reale ale acestuia. Ar fi necesară, de asemenea, cunoașterea elevului nu numai în activitatea instructiv-educativă din clasă, din școală, ci și în activitățile practice din ateliere, uzine, în activitățile extrașcolare, unde aptitudinile, interesele, aspirațiile elevilor, se manifestă mai pregnant. În acest fel munca de

orientare ar căpăta consistență mai mare, ar exista premisele pentru ca ea să devină o muncă de educare și de influențare a elevului în direcția acelor profesii prioritare la ora actuală, dar pentru care el are disponibilitățile și dotărilor psihoindividuale necesare. S-ar evita astfel și posibila ruptură între oferta socială și aspirațiile individuale, pe seama căreia se pun adesea numeroase nereușite ale orientării școlare și profesionale. Prin educarea elevului pentru profesie s-ar depăși modul îngust în care este uneori înțeleasă și realizată calificarea forței de muncă prin școală. Școala urmărește formarea personalității multilaterale a elevilor, ceea ce impune nu numai clarificarea și specializarea lor, ci și formarea altor capacități. Chiar cînd urmărim doar calificarea lor profesională, trebuie să avem în vedere că ei nu sînt numai forța de muncă, ci resursă a muncii, ceea ce implică asimilarea de către ei a aspectului creator al muncii. De aceea, trebuie să le dezvoltăm calități cum sînt: înțelegerea valorii sociale a muncii și a profesiunii, deschidere spre nou, creativitate, conștiința și dorința participării sociale de perspectivă. În această perspectivă activitatea de orientare capătă alte conținuturi și alte relevanțe, iar cadrele didactice trebuie sensibilizate și pregătite în această direcție.

Prospectiva mijloacelor de învățămînt

Prof. dr. MINODORA PEROVICI

În SISTEMUL DESCHIS AL ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE, al disciplinelor care se intercondiționează reciproc pentru a asigura unitatea, diversitatea și integralitatea sistemului, pedagogia mijloacelor de învățămînt se constituie ca o entitate a acestui întreg, dar și ca domeniu propriu, cu obiective, conținut, structură, metodologie și finalități distincte, specifice.

Identificarea principalelor orientări actuale și a tendințelor de viitor în pedagogia mijloacelor de învățămînt necesită un demers prospectiv capabil să anticipeze desfășurarea unor fenomene și procese în însuși actul educațional.

Prospectiva educației, a activității de formare și educare a omului nou cu o înaltă conștiință socialistă, sporirea aportului învățămîntului la pregătirea forței de muncă, la promovarea progresului tehnic, la creșterea productivității muncii și a eficienței economice, ca și măsurile de dezvoltare a învățămîntului de toate gradele și-au găsit întotdeuna locul și ponderea corespunzătoare în dinamica unitară a prevederilor documentelor de partid care se referă la dezvoltarea economico-socială a României socialiste în deceniul opt și în perspectivă, pînă în anul 2000.

De asemenea, studii de prospectivă și de viitorologie întreprinse în cadrul UNESCO au pus în evidență caracteristicile educației de mîine (un „mîine" cu valoare de un deceniu, cel mult două) sintetizate într-o suită de articole publicate în paginile „Revistei de pedagogie".

Direcțiilor și orientărilor prospective din domeniul educației și al învățămîntului le corespund și anumite anticipări privind pedagogia mijloacelor de învățămînt.

O orientare definitorie în concepția și realizarea mijloacelor de învățămînt, identificată în prezent, dar cu perspective mari în viitorul apropiat, este *promovarea activismului pedagogic*. Mijloacele de învățămînt nu mai sînt niște simple materiale intuitive la care profesorul recurge pentru a demonstra și ilustra afirmațiile sale și la care elevii apelează pentru a percepe mai bine obiectele, fenomenele, procesele în starea lor cît mai aproape de cea naturală. Mijloacele de învățămînt sînt astfel concepute încît să satisfacă trebuințele elevului de activitate, de cercetare și să contribuie la valorificarea capacităților personale, a dispozițiilor și înclinațiilor elevului, prin efort propriu. Mijloacele de învățămînt pot, deopotrivă, să stimuleze efectuarea de către elevi a unor acțiuni materiale sau să provoace, să antreneze o serie de acțiuni mentale. Desigur că operînd efectiv cu un mijloc de învățămînt elevul urmărește (sau este îndrumat să urmărească) un anumit scop. În realitate nu această acțiune materială este determinantă în învățare, ci operațiile mentale pe care le declanșează. Noile teorii ale învățării, științific fundamentate pe datele gnoseologice, psihologice au pus în evidență faptul că acțiunile materiale se interiorizează și determină apariția unor operațiuni mentale în planul limbajului interior.

Cele cinci etape identificate de Galperin în formarea acțiunii mentale, ca și cercetările întreprinse de Piaget privind drumul de la acțiunile senzoriomotorii la operațiile cele

[1] George Văideanu, *Educația de mîine: cercetări și anticipări*. în „Revista de pedagogie" nr. 9, 10, 11, 12, 1982.

mai abstracte demonstrează că noțiunile și operațiile nu provin din percepție, prin simple abstractizări și generalizări.

Noile date ale psihologiei care definesc rolul percepției, al acțiunii, al operațiilor gîndirii fundamentează și activitatea din domeniul mijloacelor de învățămînt, punînd în evidență faptul că adevăratul loc al activismului este creierul, inteligența, gîndirea iar „copiile" obiectelor cu care lucrează elevul furnizate de percepții nu reprezintă, de fapt, cunoaștere. Concepțiile cunoașteriicopiere nu au fost abandonate total nici în domeniul mijloacelor de învățămînt. Este cazul acelor pedagogi care văd în mijloacele de învățămînt numai un material intuitiv, capabil să ofere elevului un contact concret, ca temelie absolută a oricărei cunoașteri. După opinia noastră, raportul dialectic dintre senzorial și abstract, dintre perceptiv și rațional constituie fundamentul științific pe care este edificată noua concepție în domeniul mijloacelor de învățămînt, al acelor mijloace care constituie baza concret-obiectivă a operațiilor mentale pe care le pune în funcțiune prin participarea efectivă a elevului la actul învățării. Promovarea activismului în pedagogia mijloacelor de învățămînt nu reprezintă, de fapt, decît o racordare a acestui domeniu la problematica actuală a științei educației.

Emergența mijloacelor de învățămînt în triada învățămînt-cercetare-producție reprezintă, de asemenea, o orientare actuală și o tendință de viitor în pedagogia mijloacelor de învățămînt. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția constituie o direcție hotărîtoare a dezvoltării școlii românești, un principiu fundamental al educației, o pîrghie însemnată de înnoire a întregului proces de învățămînt și o finalitate a educației comuniste. Aceasta presupune antrenarea elevului (studentului) la un proces de căutare și descoperire a adevărurilor, de aplicare în practică a cunoștințelor dobîndite, de transferare a unor cunoștințe dintr-o sferă în alta, de formare a priceperilor și deprinderilor necesare activității productive.

Acțiunea generală de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția este confruntată și cu problematica emergentă a mijloacelor de învățămînt. Constituind o realizare tehnică, în care s-a investit cunoaștere științifică, muncă practică și cercetare, mijloacele de învățămînt oferă cadrul propice de manifestare a creativității cadrelor didactice, elevilor și studenților, de concretizare a unor idei și aplicare în practică a cunoștințelor.

Conceperea unui mijloc de învățămînt în școală presupune, în primul rînd, suscitarea unui interes real din partea elevilor și a cadrului didactic pentru soluționarea, cu forțe proprii, a unei probleme didactice, de predare-învățare. Existența interesului constituie un factor motivațional puternic pentru însușirea unui fond activ de cunoștințe și deprinderi, a unor abilități tehnice, capabile a fi utilizate în activitatea productivă. Realizarea unui mijloc de învățămînt de către un grup de elevi reprezintă o satisfacție, împlinirea unei aspirații, rezultatul unei activități interesante, care le-a solicitat cunoștințele și priceperile și care s-a concretizat într-un obiect real, util și eficient.

În condițiile în care realizarea mijloacelor de învățămînt exprimă, din ce în ce mai mult, concretizarea unei concepții pedagogice, are o importanță covîrșitoare antrenarea unui număr cît mai mare de cadre didactice la activitatea de proiectare pedagogică a mijloacelor de învățămînt. Realizarea unor astfel de mijloace prin dinamizarea energiilor creatoare ale elevilor (studenților) reprezintă nu numai o îmbinare a învățămîntului cu cercetarea și producția, dar și o puternică acțiune educativă, cu pronunțat caracter deontologic.

Din ce în ce mai mult, realizarea mijloacelor de învățămînt nu va mai fi rezultatul activității unor întreprinderi producătoare, industriale, ci aportul cadrelor didactice și al elevilor (studenților) la crearea unui mediu instructiv cît mai util și mai eficient.

Interdisciplinaritatea constituie, și în pedagogia mijloacelor de învățămînt, o orientare actuală și o tendință de viitor.

Conceperea și realizarea mijloacelor de învățămînt oferă posibilitatea de a integra în sisteme diversele fenomene studiate în cadrul diferitelor discipline din planul de învățămînt și de a aborda din alte unghiuri cunoștințele dobîndite. Interdisciplinaritatea reprezintă, în acest caz, un mod specific de relaționare a conceptelor și de punere în practică a cunoștințelor. Conceperea și realizarea mijloacelor de învățămînt oferă și posibilitatea de a conecta cunoștințele disparate, provenind din diverse discipline și de a le transfera în noi contexte.

În pedagogia mijloacelor de învățămînt, interdisciplinaritatea va reprezenta — mult mai mult decît pînă acum — o modalitate de integrare a cuceririlor științei și tehnicii contemporane în slujba educației, a învățămîntului, a didacticii, o organizare ierarhică a conceptelor cu valoare aplicativă, practică, o abordare globală a fenomenelor studiate, o tratare relaționară și unitară a cunoștințelor. Interdisciplinaritatea își găsește în pedagogia mijloacelor de învățămînt un domeniu fertil de valorificare a multitudinii cunoștințelor, cu finalități integratoare și perspective axiomatice.

Tendința spre individualizare se conturează din ce în ce mai clar în pedagogia mijloacelor de învățămînt. În condițiile în care acțiunea instructiv-educativă însăși este tot mai mult adaptată la particularitățile psihofizice ale elevilor, mijloacele de învățămînt constituie instrumente eficiente de desfășurare a unui învățămînt individualizat. Ținînd seama de capacitățile individuale ale elevilor, de aptitudinile și interesul lor, de structurile lor mentale, pedagogia mijloacelor de învățămînt promovează individualizarea ca mijloc de dezvoltare integrală a capacităților intelectuale, afective, volitionale, ale elevilor. Concepute pentru a stimula parcurgerea de către elevi a unei materii și dobîndirea unor cunoștințe în ritm propriu, mijloacele moderne de învățămînt îi oferă fiecărui elev satisfacția reușitei, un anumit grad de competență, cunoștințe temeinice, posibilitatea de a le aplica în practică, însușirea unor tehnici de muncă intelectuală și automatizată, pregătirea pentru o profesie la nivelul capacităților sale.

Pedagogia mijloacelor de învățămînt identifică în tendința spre individualizare incidența evoluțiilor sale viitoare.

Promovarea autodidaxiei în pedagogia mijloacelor de învățămînt este o orientare actuală și mai ales o tendință de viitor. Din ce în ce mai mult, noile mijloace de învățămînt urmăresc să-l antreneze pe cel ce se instruiește la o acțiune susținută de dezvoltare a propriei personalități prin efort propriu. Una din direcțiile principale în prospectiva mijloacelor de învățămînt este convertirea activității de instruire într-un obiect al voinței și conștiinței proprii a celui ce se instruiește. Mijloacele de învățămînt vor fi tot mai mult mijloace de automobilizare activă a potențialului intelectual și volițional, a capacităților individuale ale celui ce reprezintă, în același timp, subiectul și obiectul educației. Folosirea calculatorului ca mijloc de învățămînt și a tehnicii video va stimula autodidaxia care va lua un loc tot mai important în ansamblul procesului de formare. Valoarea formativă a achizițiilor, dobîndite intenționat și conștient, va influența structurile intelectuale proprii și va stimula capacitatea de autoevaluare a performanțelor. Noile mijloace de învățămînt vor contribui, în măsură substanțială, la menținerea unui tonus ridicat privind autoinstruirea și autoeducarea, constituind o premisă sigură în sprijinul educației permanente.

Pertinența mijloacelor de învățămînt în raport cu obiectivele educaționale, conținutul învățămîntului și metodologia de implementare în structura lecției reprezintă, încă de pe acum, o orientare generală în pedagogia mijloacelor de învățămînt. Ea nu este altceva decît înglobarea mijloacelor de învățămînt în viziunea sistemică asupra procesului de predare-învățare. Acțiunea instructivă, ca și cea educativă se desfășoară așa — cum afirma I.Cerghit — „într-un cîmp pedagogic complex în cadrul căruia intervine o serie de variabile (factori, componente, condiții etc.) unele bine cunoscute, altele identificabile, unele care pot fi stăpînite, adaptate, altele care trebuie acceptate adeseori așa cum sînt".[2] În acest „cîmp pedagogic complex" se intercondiționează vectori venind din direcții diferite, dar urmărind același scop: formarea multilaterală a personalității celui educat. Dependența funcțională care există între obiective și evaluare, între conținut și rezultate, între metode și mijloace de învățămînt, între formele de organizare și modul de desfășurare a procesului de învățămînt, între profesor și elevi, precum între toate acestea la un loc exprimă, de fapt, unitatea organică a acțiunii instructiv-educative. În această unitate organică, structurală, se înscrie și pertinența mijloacelor de învățămînt. Așa cum o dovedește prezența tot mai dorită și mai căutată a mijloacelor de învățămînt în școală, ele nu reprezintă un obiect intrus în lecție, ci un mijloc de operaționalizare sau de realizare a unui obiectiv educațional, o sursă de cunoștințe, noțiuni, concepte strict legate de conținutul unei lecții, o cale de acces la operațiile gîndirii, un mijloc pertinent pentru activitatea didactică.

Și în pedagogia mijloacelor de învățămînt, demersul prospectiv vizează toate componente actului educațional privit în globalitatea și individualitatea sa. Toate componentele integratoare ale educației au rolul și importanța lor și numai acțiunea convergentă a cercetărilor prospective, efectuate pe domenii, poate contribui la anticipări posibile și realizabile.

---

[2] Ion Cerghit, *Metode de învățămînt*, ed. a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 17

ROMÂNIA

1944-1984

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

Calitate, creativitate și eficiență în învățămînt — atribute ale școlii ialomițene

Prof. ATENA VIȘOIU
Inspector general
Inspectoratul școlar al județului Ialomița

ROLUL PRIORITAR al educatorului în procesul de învățămînt, precizat cu multă claritate de un mare pedagog român din perioada interbelică într-o formă sintetică: „Atît prețuiește școala cît prețuiește profesorul", este confirmat de practico școlară de zi cu zi, de majoritatea specialiștilor care cercetează procesul complex de instrucție și educație. Plecînd de la acest adevăr, Inspectoratul Școlar Județean și Casa Personalului Didactic Ialomița, cu sprijinul permanent al Comitetului județean de partid, desfășoară o activitate amplă și sistematică de perfecționare politică ideologică, profesională și psihopedagogică a tuturor categoriilor de cadre didactice din județ, înscriindu-se, astfel, în contextul efortului general de continuă modernizare și perfecționare a învățămîntului românesc actual.

Acțiunile din acest an școlar dedicate celor două mari evenimente pe care le sărbătorește poporul nostru — a 40-a aniversare a glorioasei revoluții de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă din August 1944 și cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român au fost concretizate într-o gamă variată de forme cum ar fi: instruiri, dezbateri, schimburi de experiență, mese rotunde, simpozioane, activități practice în școli, conferințe, întîlniri cu autori de manuale etc., care s-au închegat într-o nouă formulă: „Zilele școlii ialomițene". Organizată în zilele metodice, pe discipline și cicluri de învățămînt, pe o perioadă de două săptămîni, respectiv între 21 mai și 2 iunie a.c., acțiunea a avut ca principale obiective generalizarea experienței pozitive a cadrelor didactice, care desfășoară studii, experimente și cercetări psihopedagogice și însușirea noutăților din domeniul specialității și al metodicii.

Cîteva teme înscrise în programul „Zilelor școlii ialomițene" sînt edificatoare în acest sens: „Rolul grădiniței în pregătirea preșcolarului pentru școală"; „Cauzele insuccesului școlar și unele modalități folosite în vederea lichidării repetenției și creșterii nivelului de pregătire la învățătură a elevilor din ciclul primar"; „Contribuția lui Marin Preda la dez-

voltarea romanului românesc contemporan"; „Modalități de pregătire a elevilor din licee în vederea susținerii examenului de admitere în învățământul superior"; „Revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă — moment istoric hotărîtor pentru înfăptuirea unor adînci transformări revoluționare în România"; „Aplicații ale chimiei și biologiei în agricultură"; „Contribuția disciplinelor tehnologice și a instruirii tehnico-productive la pregătirea în meserie a elevilor din licee" etc.

Ediția din acest an a „Zilelor școlii ialomițene" a adus o prețioasă contribuție la valorificarea experienței valoroase dobîndite în procesul instructiv-educativ, de cadrele didactice din județul nostru, la introducerea și generalizarea unor metode, procedee și mijloace de învățămînt, menite să sporească participarea elevilor la propria lor formare și la adîncirea cunoașterii relației dintre instructiv și educativ în munca de pregătire a tinerelor generații de elevi.

Și de această dată, ca și la alte acțiuni de perfecționare organizate pentru cadrele didactice din județul nostru, ne-am bucurat de prețiosul sprijin acordat de personalități de prestigiu ale științei și culturii românești de la Academia „Ștefan Gheorghiu", Universitatea din București, Uniunea Scriitorilor, Muzeul de istorie a partidului, a mișcării revoluționare și democratice din România, Institutul de Studii Istorice, și Social-Politice de pe lîngă Comitetul Central al P.C.R., Editura „Cartea Românească", Direcția Generală a Arhivelor Statului ș.a. care au susținut comunicări de înaltă ținută științifică, așteptate și receptate cu mare interes de întregul personal didactic al școlii ialomițene.

De o apreciere unanimă s-au bucurat și cele aproximativ 80 de referate și comunicări prezentate la „Zilele școlii ialomițene" de educatoarele, învățătorii și profesorii din județ, care au dovedit, cu acest prilej preocupare pentru continua autoperfecționare de specialitate și psihopedagogică, interes și responsabilitate pentru creșterea eficienței învățămîntului.

Cunoscînd potențialul valoros al întregului personal didactic din județul nostru, calitățile sale profesionale și politice, avem convingerea că această importantă acțiune, „Zilele școlii ialomițene", a însemnat pentru învățămîntul din Cîmpia Bărăganului prilej de afirmare plenară a întregului fond de inteligență și măiestrie pedagogică, care se va reflecta în îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, în sporirea calității forței de muncă pe care o pregătește școala din județul nostru.

Perfecționarea personalului didactic — element prioritar în modernizarea școlii bihorene

Prof. VIORICA PISCOI
Inspector general
Inspectoratul Școlar al Județului Bihor
Prof. IOAN DERȘIDAN
Casa Personalului Didactic din Oradea

În ACEST AN, cu importante evenimente în viața țării, a partidului nostru, an în care întregul popor își unește și mai strîns energiile pentru a dobîndi o nouă calitate în industrie, în agricultură, în cercetarea științifică și deopotrivă în viața spirituală, cadrele didactice bihorene s-au aflat și se află antrenate într-un efort susținut de perfecționare a pregătirii profesionale și ideologice, menită să răspundă în tot mai înalt grad orientărilor primite din partea conducerii superioare de partid de a acorda o atenție deosebită formării tinerei generații pentru muncă, pentru luptă, educării ei în spirit patriotic, revoluționar.

Nevoia de dăruire în folosul societății, al elevilor, dorința firească de cunoaștere și informare sînt premise ale activității de perfecționare și autoperfecționare. În lumina noilor cerințe majore, munca de perfecționare este întreținută, continuată, consolidată, diversificată prin activitate individuală și colectivă. Sistemul activităților de perfecționare a cadrelor didactice, organizate în județul Bihor, cunoaște manifestări și împliniri semnificative cu prilejul „Zilelor școlii bihorene", dedicate aniversării a 40 de ani de la revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă de la 23 August 1944, urmărind să sprijine și să stimuleze informarea, cercetarea, disponibilitatea pentru nou și preocuparea pentru adecvarea didactico-metodică. Astfel perfecționarea înseamnă nu numai educarea educatorilor, ci și îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor și acel a învăța să fii; a fi și a acționa pentru prezentul și viitorul patriei.

Perfecționarea se răsfrînge asupra calității și eficienței predării și învățării. Ea contribuie la asimilarea experienței valoroase a unor cadre didactice, la conturarea unui stil de lucru folosind tehnicile și metodele noi de instruire. Prin ea ajungem la modele reale de gîndire, muncă și acțiune. Aceste investiții morale, profesionale și de creație vor rodi, iar izvorul lor este dragostea de viață și de oameni, dragostea de profesie. În același timp, asigură precizie,

eficiență, mobilitate și disponibilitate cadrului didactic antrenat în acțiunile de perfecționare, în colaborare și comunicare, contribuind la mai buna pregătire profesională a acestuia, la proiectarea corespunzătoare a lecției și întregului sistem al activităților didactice, la folosirea eficientă a resurselor, la alegerea metodelor și mijloacelor didactice potrivite și la evaluarea muncii sale și a elevilor. Astfel se configurează mai clar raportul dintre obiectivele învățămîntului, conținutul acestuia, metodele de predare și învățare și tehnicile de evaluare.

Documentele de partid și de stat, indicațiile și orientările secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privesc deopotrivă perfecționarea conținutului, metodelor și mijloacelor de învățămînt, cu tot ceea ce implică acest lucru, cît și perfecționarea pregătirii profesionale a cadrelor didactice, în cadrul larg al perfecționării pregătirii profesionale a întregului personal muncitor și ca necesitate obiectivă a progresului economic, social și cultural al patriei.

În conformitate cu metodologia stabilită de M.E.Î. pentru organizarea și desfășurarea activității de perfecționare a pregătirii personalului didactic, prin acțiunile noastre am avut în vedere însușirea temeinică a ideologiei și politicii partidului nostru, a disciplinei de specialitate și a metodicii predării acesteia, a realizărilor noi în domeniul specialității și al pedagogiei, a metodelor de muncă cu elevii. Temele-cadru de studiu și acțiune **a)**. Preocupările școlii pentru ridicarea nivelului științific, ideologic și practic-aplicativ al învățămîntului, în vederea pregătirii eficiente a forței de muncă și **b)**. Întărirea caracterului politico-educativ și științific al procesului de învățămînt — factor esențial al promovării eficienței și creativității în activitatea cu elevi au permis evidențierea contribuției efective, concrete a fiecărei catedre și școli, a cercurilor pedagogice, a activităților din cadrul Casei Personalului Didactic și ale societăților științifice la ridicarea calității procesului de învățămînt, la axarea tuturor activităților pe factorul elevi, pe ridicarea nivelului de cunoștințe al acestora, pe formarea de priceperi, deprinderi, abilități și atitudini și inițierea elevilor în tainele științei și tehnicii.

În acest scop, în funcție de specificul școlii, s-au urmărit planificarea și parcurgerea întregii materii la un nivel calitativ superior, organizarea și desfășurarea corespunzătoare a lecțiilor, a lucrărilor de laborator, proiectarea și realizarea unei tehnologii de învățămînt activă și eficientă, a unor mijloace moderne de învățămînt și folosirea lor în lecții, prezentarea și dezbaterea noutăților apărute în domeniul specialității, organizarea interasistențelor și lecțiilor deschise model, aplicații practice, demonstrative la diferite obiecte de învățămînt și la cercurile tehnico-aplicative, acțiuni speciale de orientare școlară și profesională, excursii tematice și drumeții, competiții cultural-artistice și sportive. Sînt totodată concretizări ale programului cadru al activităților metodice și de perfecționare ale Inspectoratului Școlar Județean și ale Casei Personalului Didactic.

Personalul didactic a înțeles că exigența muncii la catedră implică cerințe pentru o continuă perfecționare. Apreciem că în acest an școlar, în conformitate cu programul—cadru de perfecționare, educatoarele, învățătorii, profesorii, maiștrii și inginerii s-au angajat mai mult în munca de cercetare la catedră, au aplicat și au verificat noi strategii și tehnici didactice de lucru cu elevii, au efectuat experimente pe care le-au valorificat în lucrări metodico-științifice prezentate în cadrul „Zilelor școlii bihorene" și al altor simpozioane și sesiuni de comunicări științifice.

Spiritul angajant și responsabilitatea profundă față de înaltele îndatoriri de instruire și educare a tinerei generații sînt relevante în toate aceste acțiuni ale cadrelor didactice.

A patra ediție a „Zilelor școlii bihorene", dedicată marii aniversări de la 23 August s-a bucurat de o largă participare. Cele peste 350 de lucrări selectate pentru faza județeană reliefează contribuția activă a educatoarelor, învățătorilor, profesorilor și inginerilor în formarea elevilor pentru muncă și viață, în educarea patriotică și revoluționară a acestora. Organizate pe specialități, lucrările din cele 20 de secțiuni au inclus preocupările și rezultatele obținute de cadrele didactice în valorificarea potențialului politico-educativ al lecțiilor și activităților școlare, contribuția disciplinelor școlare la dezvoltarea creativității elevilor, modernizarea procesului de predare-învățare, aspecte privind tratarea diferențiată a elevilor, modalități eficiente de pregătire a elevilor pentru muncă și viață, de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția, ridicarea nivelului științific, practic-aplicativ și formativ al procesului instructiv-educativ și altele. 30 de comunicări științifice au aparținut cadrelor didactice din învățămîntul universitar, care au organizat cercetări tematice în colaborare cu specialiști din producție și din învățămîntul bihorean. Dorim să permanentizăm această colaborare și vedem în ea o formă de perfecționare și manifestare a creativității.

La secția „Activitatea cadrelor didactice în orientarea școlară și profesională a elevilor spre profilul agricol" au prezentat comunicări, rod al investigațiilor pe teren, specialiști din cadrul Centrului de științe sociale al Universității din Cluj-Napoca. Unul dintre Buletinele de informare și documentare ale Inspectoratului Școlar și Casei Personalului Didactic este consacrat dezbaterilor pe această temă (altul creativității și eficienței etc.).

La secțiile pentru directori și directori adjuncți („Optimizarea conducerii științifice a procesului educațional din școală, premisă a calității pregătirii elevilor pentru muncă și viață; „Creativitatea cadrelor didactice oglindită în calitatea, eficiența și interdisciplinari-

(Continuare în pag. 79)

ROMÂNIA

1944-1984

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Pedagogia românească în contextul pedagogiei mondiale

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

CA ŞI ÎN TRECUTUL MAI INDEPĂRTAT sau mai apropiat, în deceniile de după al doilea război mondial, poporul român a demonstrat că prin mentalităţile, realizările şi aspiraţiile sale specifice participă în modalitate activă şi receptivă la civilizaţia şi la spiritualitatea europeană. Această participare, la cea mai prestigioasă şi productivă cultură a lumii, pune în lumină resursele morale şi particularităţile poporului nostru, întrucît ceea ce este trans-specific nu anulează specificitatea. Este adevărat că în ultimele decenii interdependenţele între culturi şi continente au sporit şi că astăzi nu mai reducem, aşa cum o făceam adesea în trecut, ceea ce este universal sau internaţional la ceea ce este european sau regional. Aşa cum vom vedea, şi în domeniul pedagogiei specialişti români au ajuns şi au lucrat în ţări din diferite continente, iar studii ale unor autori români au fost publicate în reviste sau edituri străine prestigioase. Vom limita acest articol la analiza principalelor prezenţe româneşti peste hotare şi la schimburile cultural-pedagogice fără a ignora faptul că sînt numeroase lucrările româneşti recenzate sau rezumate în ultimele decenii în „Sovietkaia Pedagogika" (U.R.S.S.) sau în „I Problemi della pedagogia" (Italia), în „International Review of Education" (UNESCO) sau „Revue Française de Pédagogie" etc.; după cum *nu sînt puţine ţările în care experienţa României în domeniul aplicării principiului unităţii dintre învăţămînt-cercetare-producţie este studiată cu interes.*

I. Succintă caracterizare a mişcării pedagogice contemporane

Niciodată în trecutul său extins pe multe milenii educaţia nu a înregistrat un proces de expansiune şi de schimbare atît de profund şi de semnificativ ca în deceniile de după al doilea război mondial. Acest proces este mai puţin spectaculos şi mai greu de observat decît cel similar care are loc în domeniul tehnologiei, al urbanisticii sau al producţiei

industriale, dar el nu este mai puțin important. În toate rezoluțiile adoptate de conferințele regionale sau internaționale ale miniștrilor educației se subliniază ideea că „Dezvoltarea trece (se va face) prin educație" sau, mai pregnant, „Dezvoltarea se va face prin educație sau nu se va face deloc". Această concluzie are o însemnătate deosebită pentru țările în curs de dezvoltare, care au constatat că simpla implementare sau „parașutare" de industrii provoacă dezamăgire și dezechilibrări cît timp nu este precedată și acompaniată de procese educaționale corespunzătoare; numai omul bine educat poate acționa ca agent, scop și beneficiar al dezvoltării dominînd acest proces complex și situîndu-se în centrul lui.

În lumina unor astfel de analize și concluzii își vădesc întreaga lor semnificație atît crezul înscris în documentele programatice ale partidului nostru — „Totul se face prin om și în serviciul omului" — cît și propunerea României prezentată la ONU și adoptată ca rezoluție intitulată „Promovarea culturii popoarelor și tratarea factorului cultural ca factor decisiv al dezvoltării". Ca teorie și cercetare a educației pedagogia contemporană a evoluat sub influența a două procese: de expansiune a educației și cel de dezvoltare accelerată și corelată a tuturor științelor (extrapolări de metodologii, promovarea demersului interdisciplinar, reconsiderarea conceptelor fundamentale etc.). Sub influența acestor două subsisteme cărora le aparține — cel educativ și cel al cercetării — pedagogia a înregistrat la nivel mondial evoluții semnificative.

I. 1. **Constituirea unor structuri pedagogice internaționale guvernamentale și neguvernamentale.** În primii ani de după înfrîngerea nazismului s-a constituit cea mai mare organizație culturală pedagogică din istoria umanității — UNESCO. Această United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organisation reunește astăzi aproape 160 de state (reprezentate prin ambasade) și dispune în cadrul Secretariatului de circa 4000 de persoane dintre care mai mult de jumătate o constituie specialiștii (funcționarii internaționali). Într-un limbaj concis și codificat programele sale pe termen mediu (6 ani) și scurt (2 ani) reunesc idei, teorii și moduri de acțiune care sînt o expresie a principalelor achiziții, tendințe și concluzii din domeniul reflexiunii și al cercetării pedagogice, al practicii educaționale, al culturii, al științei și tehnologiei.

Poate tot atît de semnificativ pentru ceea ce înseamnă în lumea contemporană educația și pedagogia este faptul că organizații mondiale cu alt profil, cum sînt OMS-ul, FAO, OCDE sau Consiliul Europei (de Vest) și-au constituit divizii și centre de documentare pedagogice, inițiind sau finanțînd cercetări și publicînd o interesantă literatură pedagogică.

Dacă înainte de-al II-lea război mondial existau cîteva organizații mondiale neguvernamentale active în domeniul educației, numărul acestora se ridică astăzi la cîteva sute, multe dintre ele dispunînd de statut consultativ *(A* sau *B)* pe lîngă UNESCO; din unele din acestea fac parte și pedagogi români ca: I. Antohi, A. Dancsuly, M. Ghivirigă, D. Muster, P. Pușcașu, D. Salade, G. Văideanu ș.a.

I.2. **Noi domenii și demersuri, achiziții, teorii și dispute.** Apariția unor noi probleme și imperative (protejarea mediului sau noua ordine internațională, sporirea loisir-ul sau creșterile demografice etc.) a condus la constituirea unor „noi educații" și a unor „noi pedagogii", de fapt a unor noi ramuri ale științei fundamentale a educației. În același timp cercetările experimentale au produs achiziții a căror importanță nu mai poate fi ignorată. E destul să menționăm faptul că fără achizițiile excepționale din domeniul învățării și al antremanetului astronauților, obținute atît în U.R.S.S., cît și în S.U.A., n-ar fi fost posibile zborurile cosmice, oricît de complexă, de precisă și de „inteligentă" este tehnologia acestui domeniu. Ne vom limita la simpla enunțare a unor achiziții sau direcții de lucru.

— Achiziții în domeniul asigurării succesului la învățătură: rolul mijloacelor nonverbale și al „conținuturilor ascunse" (în franceză „contenus cachés", în engleză „hiden contents)", promovarea ipotezei optimiste în învățare și a „comportamentelor succesului" [Vezi, de exemplu, Rosenthal R., 15,].

— Degajarea unor concluzii bazate pe cercetări experimentale privitoare la formarea inițială (în universități) a viitorilor profesori astfel încît „trunchiul comun" să includă pregătire pedagogică, filozofia științei și axiologia, teoria comunicării și teoria culturii, cursuri de gestică, mimică și vorbire, metodologia cercetării pedagogice, exerciții sistematice pentru asimilarea comportamentelor didactice, deținînd 50% din volumul orelor existente în cei 4—5 ani de studii; ca un corolar, se impune formarea viitorilor învățători și a educatoarelor în institute postliceale de 3—4 ani.

— Generalizarea cercetărilor privitoare la viitorul sau la viitorii probabili ai educației (în franceză prospective, în engleză future studies); marea majoritate a țărilor își elaborează proiecte privitoare la școala anilor '90 convinse de adevărul că anticiparea previne improvizația și precipitarea și servește la mai buna rezolvare a problemelor prezentului. O lucrare de sinteză avînd drept beneficiar UNESCO, în elaborarea căreia m-am angajat acum un an, intitulată „Evoluția probabilă a conținuturilor educației în următoarele două decenii" îmi permite să afirm că demersul

care se impune în prospectiva educației evită rupturile între trecut, prezent și viitor, admițind teza că viitorul comandă din ce în ce mai mult prezentului și făcînd dovadă de flexibilitate, realism și dorință de ameliorare (optimism moderat). În acest context se impune atenției teoria conform căreia pedagogia va servi cu atît mai bine prezentul și viitorul cu cît va răspunde exigențelor practicii educaționale actuale concepîndu-se însă și ca reflexiune critică a vieții sociale și militînd pentru inovare, pentru schimbarea mentalităților, pentru alte modele educative. Multe alte **achiziții obținute pe cale experimentală** sau prin **dezbateri** ar merita prezentate: a) Indicatorii de pertinență ai conținutului învățămîntului; b) Modalități de promovare a inter și a transdisciplinarității în învățămînt; c) Promovarea în învățămînt a informaticii și a învățării asistate de ordinator [Seymour P., 12,]; d) Precizarea conceptului de educație permanentă și modalitățile de înscriere a educației școlare și universitare în perspectiva educației permanente [Pineau G., 14, UNESCO, 20, Văideanu G., 22]; e) Modalități de integrare a evaluării în procesele de învățare etc.

II. Prezențe românești peste hotare

Numeroși pedagogi români au avut comunicări înscrise în programele diferitelor organizații internaționale, iar mulți au participat la congrese, conferințe sau colocvii. Vom remarca în continuare pe bază de date acele teme sau tipuri de activități internaționale care demonstrează că pedagogii români stăpînesc metodologiile și mijloacele abordării problematicii educației contemporane și că ei contribuie la situarea pedagogiei românești în context internațional.

1. **Specializări și stagii în străinătate.** Au obținut doctorate în străinătate N. Săcăliș în S.U.A. și L. Vlăsceanu în Anglia. Au efectuat stagii de specializare sau schimburi de experiență C. Bârzea în R.F. Germania, V. Crețu în Ungaria, St. Fumărel și Dan Potolea în S.U.A., Ana Gugiuman la Universitatea din Bordeaux și Emil Păun la I.I.E.P. în Franța, M. Ghivirigă și Ion Holban în Franța, L. Ghivirigă și E. Noveanu în Franța și Belgia, V. Nicolescu în R.D. Germană ș.a. Toți aceștia au publicat în străinătate sau, cel puțin, au comunicat puncte de vedere și achiziții ale cercetării pedagogice românești făcînd dovadă de competență și probitate științifică.

2. **Participarea României la CODIESEE.** Acest mecanism de colaborare în domeniul educației a țărilor din sud-estul Europei funcționează sub egida UNESCO-ului, fiecare țară avînd responsabilitatea unei teme. România organizează schimburile de experiență din domeniul tehnologiei educației, iar unitatea responsabilă pentru aceste activități este catedra de pedagogie a Universității din București (șeful catedrei: Ioan Cerghit). România a avut și are o prezență remarcată în cadrul acestui mecanism, experiența ei în diferitele domenii înscrise în programul CODIESEE fiind prezentată de specialiști ca Virginia Crețu, Romeo Dăscălescu, Ioan Cerghit, Al. Gheorghiu, Eugen Noveanu, I. T. Radu, Lazăr Vlăsceanu ș.a.

3. **Experți și profesori români în alte țări.** Lăsînd de o parte pe numeroșii profesori de liceu sau universitari care au reprezentat și reprezintă în țări ca Algeria, Marocul, Zairul nu numai diferitele discipline (fizica sau matematica, chimia sau medicina) ci și o concepție didactică, vom menționa în acest paragraf pe cîțiva dintre exponenții pedagogiei românești care au ajutat țări în curs de dezvoltare să-și formeze sau să pună în aplicare proiecte de reformă a educației. Astfel, L. Chivirigă, în Camerun și Em. Dimitriu în Seychelles au contribuit, ca experți selecționați de UNESCO, la elaborarea unor proiecte de reformă de către guvernele respective. Activitatea de peste 5 ani a lui C. Bîrzea ca expert recrutat de UNESCO pentru Camerun a devenit cunoscută în multe țări africane și a fost apreciată de Secretariatul UNESCO-ului; ea s-a materializat în proiecte aplicate. Astfel de activități constituie o expresie a politicii partidului nostru de sprijinire a luptei pentru independență și afirmare a țărilor în curs de dezvoltare. Vom menționa și activitatea desfășurată de I. Antohi ca profesor vizitator în R.F. Germania timp de mai mulți ani.

4. **Colaborări în domeniul educației și al pedagogiei din țările socialiste.** România participă la schimburile de experiență dintre țările socialiste care se organizează pe teme, angajînd unitățile de cercetare din țările respective și desfășurîndu-se prin rotație în diferite capitale: Berlin, București, Budapesta, Moscova, Praga etc. De-a lungul anilor au participat la astfel de reuniuni științifice, prezentînd comunicări V. Bunescu, P. Bărbulescu, R. Dăscălescu, L. Ghivirigă, Ana Negulescu, C. Ștefănescu, Stoian Stanciu, G. Văideanu ș.a. De exemplu, seminarul organizat la București în anul 1976 pe tema „politehnizarea învățămîntului" a suscitat mult interes la UNESCO, concluziile seminarului fiind luate în considerație în elaborarea lucrării de sinteză intitulată: „Apprendre et travailler" și publicată la Paris în 1979. Un alt tip de colaborări reunește pe redactorii publicațiilor pedagogice din țările socialiste și la acestea au participat C. Ștefănescu, M. Receanu, A. Vasilescu ș.a.

5. **Publicații străine despre învățămîntul și pedagogia din România.** Ordinatorul bibliotecii UNESCO-ului din Geneva a înregistrat pe baza rezumatelor în limbi străine, multe lucrări românești, introducîndu-le apoi în bibliografii tematice. Revista italiană *I problemi della pedagogia* a consacrat în anul 1964 un număr special învățămîntului și cercetării pedagogice românești. Reviste din țări socialiste — „Sovietskaia Pedagoghika" (U.R.S.S.), „Pedagogiay Szemle" (Ungaria), „Vergleichende", „Pädagogik" (R.D.G.), „Oswiati y Wichowanie" (Polonia) ș.a. au publicat studii ale unor cercetători români (Em. Dimitriu, I.T. Radu, A. Vasilescu ș.a.). În lucrări publicate în R.S.F. Iugoslavia au apărut contribuții ale unor pedagogi români ca: V. Popeangă, V. Țîrcovnicu ș.a. În R.F. Germania au apărut, de asemenea, studii privitoare la învățămîntul românesc. La rîndu-i, UNESCO a solicitat României studii monografice pe teme ca: educația permanentă, educația estetică — publicîndu-le ca documente și distribuindu-le în multe țări ale lumii. A. Vasilescu și V. Popeangă apar cu un studiu despre „Grupa de muncă în activitatea cercurilor școlare din liceu" într-o lucrare publicată la Heidelberg în R.F. Germania [22] în 1972. Studiul pune în valoare comunicările pe tema grupei de muncă ținute în anul 1971 la un seminar organizat în Iugoslavia.

6. **Studii comparative, abordarea problematicii pedagogiei internaționale, activități internaționale.** Vom menționa lucrările unor pedagogi români care s-au impus la nivel mondial ca specialiști într-un domeniu sau altul fiind solicitați de organizații internaționale guvernamentale sau neguvernamentale sau de edituri din alte țări. E vorba, în primul rînd, de abordarea problematicii pedagogiei contemporane din punctul de vedere al unor organizații internaționale care recurg la sinteze și la demersuri globale. Vom face cîteva mențiuni. Continuînd o activitate începută mai demult, Șt. Bârsănescu a publicat, după 23 August 1944, circa 15 studii în U.R.S.S., Ungaria, Cehoslovacia, Italia, Polonia, R.F. Germania și R.D.G. Este unul dintre cei mai cunoscuți specialiști europeni în domeniul istoriei pedagogiei și al pedagogiei istorice; a contribuit la elaborarea unor dicționare pedagogice din alte țări; a suscitat mult interes prin prezentarea structurii și principalelor teme ale pedagogiei agricole în U.R.S.S. A fost solicitat să conferențieze sau să publice la instituții din alte țări (Ungaria, R.F.G.) și continuă să fie vizitat de istorici ai pedagogiei din străinătate. A fost ales membru al Asociației Internaționale a Savanților Celebri din Chicago (S.U.A.). Mircea Maliță a venit spre pedagogie dinspre filozofie și matematică înscriindu-se în ultimii 12—15 ani în dezbateri pedagogice internaționale și în elaborări de lucrări inițiate de UNESCO, de Clubul de la Roma etc. „Aurul cenușiu", abordare filosofico-pedagogică a problemei punerii în valoare a celei mai prețioase energii — resursele spirituale umane — a fost tradusă în cîteva limbi. Lucrarea despre Învățare [4] a fost tradusă din engleză în franceză și română. La UNESCO a participat la colocvii prestigioase publicînd în volumul „Ce lume vom lăsa copiilor noștri?" (în engleză, franceză și spaniolă), în volumele primului Colocviu internațional de prospectivă a conținuturilor educației (1980), în revistele Perspectives și Impact etc. Ca viitorolog s-a făcut cunoscut în lumea filozofilor și a pedagogilor prin spirit inventiv și deschis, prin dispoziția de a anticipa și a anima dezbateri. George Văideanu a publicat între 1968 și 1984 peste 30 de studii în reviste sau volume tematice editate în 16 țări printre care: Austria, Elveția, Franța, Italia, Japonia, Polonia, R.F.G., R.D.G., S.U.A., Ungaria, U.R.S.S. etc. Articole apărute într-o revistă [21, 22] au fost reluate, traduse și publicate în alte țări. Majoritatea studiilor sînt centrate în jurul a două teme: metodologia reformei educației și selecționarea și organizarea conținuturilor învățămîntului. (Curriculum). La solicitarea UNESCO-ului a lucrat în cadrul Secretariatului ca specialist șef de secție între 1973—1980. A ajutat autoritățile naționale din multe țări să formuleze sau să pună în aplicare proiecte de reformă a educației. A inițiat apariția unor volume de sinteză în domeniul „Curriculum" elaborînd structura și prefața lucrărilor și îndrumînd autorii. Volumul „Curricula and Life long Education", publicat în 1979 în franceză, în 1980 în spaniolă și 1981 în engleză are patru capitole. A organizat seminarii de formare a directorilor din ministere responsabili pentru programele școlare din țările Africii și din țările arabe publicînd expunerile sale și ale unor profesori cum sînt G. de Landsheere, L. D. Hainaut ș.a. A fost invitat să prezinte experiența UNESCO în domeniul „Curriculum-ului" de Academia națională a Poloniei, de National Institute for Educational Research din Tokyo, de Comitetul de experți al Americii Centrale, conferințele sale fiind apoi publicate. A lucrat la elaborarea programelor UNESCO-ului, a elaborat documentele de bază ale unor colocvii internaționale importante; „Valorile morale și curriculum", „Prospectiva conținuturilor educației", „Cercetarea pedagogică și practica educațională" ș.a. A elaborat capitolul despre sistemul educativ din România pentru Enciclopedia Internațională a Educației. A fost inclus în edițiile aniversare: „Men of Achievement" publicată de International Biographical Center din Cambridge, Anglia și „Community Leaders of the World" editată de The American Biographical Institute. Leon Țopa este cunoscut în mișcarea pedagogică europeană ca specialist

în domeniile educației adulților și educația permanentă. A fost solicitat ca autor al unor studii comparative publicate de Institutul pentru educație al UNESCO din Hamburg (1974), de Centrul european pentru educație și loisir din Praga (1977), de Academia Ungariei (1979) de Universitatea din Nottingham, Anglia (1980), de Universitatea din Klagenfurt, Austria (1982). A prezentat peste hotare ideile pedagogice ale unor proeminenți oameni de cultură români ca Samuil Micu, Spiru Haret, Nicolae Iorga, Dimitrie Gusti. Stanciu Stoian a publicat circa 10 studii în reviste din Cehoslovacia, Italia, R.D.G., Ungaria, U.R.S.S. A tratat teme cum sînt: „Conținutul științific al învățămîntului din România" (1956). „Dezvoltarea pedagogiei științifice în România" (1964), „Sarcinile științei pedagogice în lumina documentelor de partid" (1962), „Organizarea colectivului de copii" (1969), Studii despre Comenius (1972) ș.a. Ca director al Institutului de științe pedagogice a făcut parte din delegația României la unele conferințe bienale ale miniștrilor educației organizate de BIE, Geneva. Cezar Bârzea a editat în perioada cît a lucrat la Institutul pentru educație din Hamburg un repertoriu incluzînd institute europene de cercetări pedagogice (1972). În perioada cît a lucrat ca expert al UNESCO a publicat două cărți în editura Presses Universitaires de France: „Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques" (1979) și „La pédagogie du succes (1982)." A făcut dovada că stăpînește atît instrumentele necesare unei astfel de activități științifice, cît și demersurile cerute de abordarea problematicii pedagogiei mondiale. Menționile ar putea fi numeroase : la Sonnenberg, în R.F. Germania au participat la seminarii internaționale peste 20 de pedagogi români. A. Dancsuly [*6*], Creț u Virginia [*7*], Eugen Noveanu, „Tehnica programării didactice", D. Salade [*17*], I. Stanciu [*18*], D. Todoran ș.a. au publicat în străinătate sau au participat la conferințe internaționale. Dacă Onisifor Ghibu n-a publicat peste hotare după 23 August, în schimb el a făcut de curînd obiectul unei aniversări de ecou, înscrisă în agenda UNESCO, iar reviste românești în limbi străine (de exemplu, „Romanian Review" nr. 10—1983), i-au consacrat studii pertinente. Tot aici ar trebui menționate serviciile culturale-politice făcute țării de numerele în limbi străine publicate de „Revista de pedagogie" și de „Revista Comisiei Naționale a României pentru UNESCO".

Această succintă prezentare a afirmării pedagogiei românești la nivel mondial ne întărește convingerea că, întocmai ca și colegii lor din alte țări, pedagogii români sînt pregătiți să lucreze la elaborarea și implementarea modelului educației de mîine din România socialistă.

BIBLIOGRAFIE

1. Antohi I. und Stoian St., *Erwachsenen Bildung in Rumänien*, In Erwachsene Bildung in fünf Kontinente, Verlag Kohlhmamer, Stutgard 1979.

2. Bârsănescu St., *Contribuția istoriei pedagogiei la dezvoltarea științei pedagogice* (în lb. maghiară). În Neveléstörténet és szocialista pedagógia, Budapesta, 1969.

3. Bîrzea C., *Rendre operationels les objectifs pédagogiques*, PUF, Paris, 1979.

4. Botkun J., Elemandjra M., Malitza M, *No limits to Learning. Bridging the Human Gap*, Pergamon Press, Oxford, 1979, Trad. în franceză, 1980.

5. Central Concil of Education, Danish Educational Planning and Policy in a Social Context at the End of the 20 th Century, Ministry of Education, 1978.

6. Creț u Virginia, *Le valorisation des possibilités expressives du film dans le processus d'enseignement*, În Modernisation des méthodes d'éducation, Praga, 1972.

7. Dancsuly A., *Il roule e i deveri del professore responsable della classa*, I Problemi della pedagogia, Roma nr. 4—1964.

8. De Landsheere G., *La formation des enseignants demain*, La Fondation Europeene de la Culture, Casterman, 1976.

9. Mahler F., *Integrating education with production and research in Romania*, Prospects, Unesco, vol. XI, nr. 4—1981.

10. Neamț u O. et Țopa L., *Adult Education in Romania*, In Society and Leisure, Praga, nr. 2—1973.

11. Noveanu Eugen, *Tehnică programării didactice*, Trnducere în limba poloneză.

12. Papert Seymour, *Jaillissement de l'esprit, Ordinateur et apprentisage*, Paris, Flammarion, 1980.

13. Peretti A., *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, WPI, 1969.

14. Pineau G. (coord) *Education ou alienation permanente*, Dumod, Montreal 1977.

15. Rosenthal R., et Jacobsen L. *Pygmalion a l'école. Succes au echec scolaire*, II eme edition, Casterman, 1971.

16. Salade D., *La Scuola e i problemi 'dell'orientamento profesionale*, I Problemi della pedagogia, Roma nr. 4—1964.

17. Stanciu Ion, *Teoria și practica pedagogică în România, privind organizarea colectivului de elevi*, în limba maghiară, Budapesta, 1969.

18. Unesco, *Les défis de l'An 2000. Comprendre pour agir*, Unesco, Paris, 1978.

19. Unesco (ouvrage colectif), *Programmes d'études et éducation permanente, L'éducation en devenir* Unesco, Paris, 1979. Traducere spaniolă, 1980. în engleză, 1981, în română 1981.)

20. Văideanu G., *L'école, l'éducation morale et les imperatifs du monde contemporain*, Revue Internationale de pedagogie, vol. XXV, nr. 1, 1979. În japoneză în 1981.

21. Văideanu G., *Die Problematik der Modernen Welt, das Curriculum und die standige Weiterbildung*, Bildung und Ergehung, Heft 3, Tome VII, 1979. În poloneză în 1979.

22. Vasilescu A., Popeangă V., *Grupa de muncă în activitatea cercurilor școlare*, în vol. Gruppenpadagogik zwischen Moskau und New-York, Heidelberg, Quelle und Mayer, 1972, 248 pag.

Pedagogi și oameni de școală din alte țări despre sistemul de învățămînt românesc

CAROL ROMAN

ANII SOCIALISMULUI au adus, odată cu dezvoltarea tumultuoasă a întregii structuri economice, o revoluție în cultură și știință, precum și o transformare spectaculoasă a întregului învățămînt românesc. „TOATĂ LUMEA ÎNVAȚĂ ASTĂZI ÎN ROMÂNIA" — scria de curînd ziarul „Le Monde", atestînd astfel din nou faptul comentat de atîtea ori în presa internațională că învățămîntul din România socialistă are un caracter democratic generalizat, iar prin calitatea sa a devenit o pîrghie importantă de instrucție și formare politică și morală a tuturor cetățenilor țării.

De-a lungul anilor, în carnetul de însemnări am notat gînduri ale unor personalități din diferite țări, care odată cu aprecierile față de diverse domenii de activitate din țara noastră au cuvinte frumoase și despre impresionanta dezvoltare a învățămîntului românesc din cei 40 de ani de libertate și, îndeosebi, din ultimele două decenii.

Ilustrul matematician olandez J. C. H. Gerretsen, unul din cei mai cunoscuți oameni de știință din Europa, a avut prilejul să cunoască mai multe școli din țara noastră. **„Generația tînără de la sfîrșitul războiului și cele ce i-au urmat au înțeles deplin, așa cum este și cazul României, marile responsabilități ce le-au revenit. Pentru că brațele și mintea tinerilor se află la baza celor mai multe dintre edificiile construite care au schimbat fața României postbelice. Or, după cum este cunoscut, învățămîntul românesc a fost capabil să pregătească oameni ce au devenit constructori de industrii, de clădiri, de laboratoare, mulți dintre aceștia ducînd în lume faima constructivă a românilor."**

O altă prezență notabilă în țara noastră a fost și Graça Machel, ministrul educației și culturii din Mozambic, care a ținut să menționeze **„răspîndirea școlilor pretutindeni unde muncesc și trăiesc oameni în această țară frumoasă, România"**. Provenind dintr-o țară în curs de dezvoltare care desfășoară acțiuni susținute în vederea introducerii științei de carte în masele largi populare, Graça Machel a remarcat faptul că **„o țară ca România care în urmă cu cîteva decenii avea milioane de analfabeți, datorită atașamentului cadrelor școlare și a dezvoltării unei rețele impresionante de școli elementare și medii a reușit să depășească analfabetismul și, mai mult, să se ridice printre cele mai instruite țări din Europa și din lume."**

În urmă cu ani, marea artistă care a fost Josephine Baker, după ce mi-a relatat despre strădaniile ei de a-și făuri o familie din care să facă parte 12 copii proveniți din națiuni diferite, a remarcat: **„Atît la București, cît și la Brașov, am intrat în mai multe școli, i-am văzut pe profesori și pe elevi și am simțit că în inima tuturor bate o aceeași inimă, a egalității și dreptății dintre oameni, virtuți cultivate în mod stabil de către școala românească"**. Marea artistă a rămas atunci impresionată de dotarea materială a școlilor, de laboratoare, de sălile de curs, de cabinetele de învățare a limbilor străine. **„Așa se explică marele avînt pe care l-a luat învățămîntul românesc sprijinit atît de frumos de către stat"**, îmi spunea.

După cum, Roger Homan, universitar la Politehnica din Brighton (Anglia), se referă amplu, în scrierile sale, la legătura școlii românești cu producția în dorința de a forma cadre bine pregătite pentru întreaga economie națională: **„Tinerii din România sînt îndemnați să-și subordoneze propriile dorințe intereselor colective. Cel care aspiră să devină muncitor, spre exemplu, trebuie să se pregătească să lucreze într-o fabrică sau să conducă un camion dacă acesta este modul în care poate contribui cel mai bine la economia națională... În România, conceptul de om cult constă într-un individ care combină dezvoltarea intelectului cu aceea a deprinderilor practice"**. Universitarul britanic analizează temeinic structura învățămîntului românesc căruia îi găsește frumoase virtuți: **„În ultimii ani integrarea învățămîntului, cercetării și muncii practice a apărut ca o caracteristică dominantă a educației în România. În 1976 s-a adoptat un decret de înființare, organizare și conducere a unităților de producție, cercetare și învă-**

țământ pentru a împleti sistemul de învățământ mediu și superior cu activitatea productivă și cu cercetarea științifică. Se are în vedere ca în viitor această direcție să se manifeste la toate nivelurile de învățământ". Ceea ce odată cu trecerea anilor s-a și realizat.

Prezentă de mai multe ori în țara noastră, Vida Tomsic, membră în Prezidiul Republicii Slovene, președinta Conferinței pentru activități sociale ale femeilor din R.S.F. Iugoslavia — ne-a vorbit în cadrul unui amplu interviu și despre satisfacția pe care a avut-o constatînd **„modul în care învățămîntul românesc asigură egalitatea deplină între băieți și fete"**. Referindu-se la faptul că în învățămînt participă tineri de ambele sexe, în mod egal, cu diferențe specifice ținînd seama de unele profiluri, aceasta a conchis: **„Orînduirea socialistă și-a pus pecetea în mod categoric și asupra orientării învățămîntului care pregătește astăzi cadre provenind din rîndul ambelor sexe. Sînt convinsă că fără instruirea temeinică și educația socialistă pe care o face învățămîntul românesc nu ar fi putut avea loc un fenomen atît de amplu cum este cel al promovării femeilor în conducerea întreprinderilor, instituțiilor și la nivel central".**

Și nu putem încheia aceste afirmări ale școlii românești fără să nu amintim frumoasele cuvinte ale savantului grec de renume internațional, academicianul Anastasios Orlandos, după ce ne-a cunoscut țara: **„Am reflectat mult și îndelung asupra călătoriei mele în țara vecină din Balcani. Aș putea zice că m-a frapat înclinația unanimă, descoperită atît la oameni în plinătate de vîrstă, cît și la tineri, spre cunoașterea mesajului pe care l-au lăsat înaintașii generațiilor ce trăiesc în plin secol al XX-lea pe străvechile meleaguri românești.**

N-aș vrea să se înțeleagă ori măcar să se reducă această reflecție doar la sensul strict al faptului că în școlile de toate gradele istoria țării se află la locul cuvenit. Mă refer la cu totul altceva și anume, în peregrinările mele la Curtea de Argeș, Constanța, Tomis am văzut pretutindeni elevi împreună cu profesorii lor făcînd cercetări arheologice și aprofundînd astfel bogata informație asupra strămoșilor români. Elevii și studenții, deopotrivă cu muncitorii și funcționarii, care și aceștia au fost elevi la rîndul lor, cunoșteau istoria țării, locurile istorice, monumentele...".

Sînt mărturii ce afirmă un lucru impresionant: școala românească este apreciată peste hotare, înfăptuirile sale găsesc cuvinte de laudă din partea unor eminente personalități internaționale.

Perfecționarea

(Urmare din pag. 72)

tatea procesului de instruire și educare din școală"; „Optimizarea acțiunilor de orientare școlară și profesională la nivel de școală, premisă a integrării eficiente în muncă și viață a tineretului școlar"), perfecționarea a căpătat forma schimbului de experiență, a informării și dezbaterilor, alături de cadrele didactice din județ participînd reprezentanți ai Ministerului Educației și Învățămîntului, Universității din Cluj-Napoca și ai Institutului de Învățămînt Superior din Oradea.

Cercetarea didactică și inovația s-au exprimat prin confecționarea unor mijloace de învățămînt, aparate și utilaje care sprijină predarea, învățarea și producția și îmbogățesc experiența și zestrea didactică. Ele au fost prezentate în cadrul expozițiilor de mijloace de învățămînt, aparate și utilaje, unele dintre acestea fiind contractate deja cu întreprinderi și unități comerciale.

În cadrul simpozionului „Educația materialist-științifică a preșcolarilor și elevilor" organizat în 10 secțiuni din 5 centre metodice (filiale ale Casei Personalului Didactic) s-au prezentat 120 de lucrări ale cadrelor didactice, care evidențiază rezultatele obținute în formarea concepției științifice despre lume și viață, în cunoașterea științifică — parte integrantă a educației comuniste — în optimizarea procesului de formare a concepției științifice despre lume și viață, rolul activităților extrașcolare și din cercurile de elevi, organizarea educației materialist-științifice și umanist-revoluționare a elevilor.

În cinstea celei de-a 40-a aniversări a revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă am organizat și simpozionul „Cultura și știința în anii socialismului", cu o largă participare a cadrelor didactice, lucrările prezentate contribuind la perfecționare și evidențiind dezvoltarea culturii bihorene în anii socialismului, promovarea creativității în activitatea școlară din județul nostru, condițiile create afirmării tineretului de naționalitate română și maghiară, relația muzeu-școală în educarea tineretului școlar, rezultate obținute în județul Bihor privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, integrarea absolvenților de treapta I și de liceu în viața economico-socială a localităților, cultura în slujba dezvoltării conștiinței revoluționare a maselor.

Formarea măiestriei didactice și ridicarea continuă a nivelului performanțelor școlare, educarea tineretului școlar în spiritul concepției noastre comuniste despre lume și viață, a dragostei față de patrie și partid, față de poporul făuritor de bunuri materiale și spirituale impun în continuare desfășurarea unor activități de perfecționare concrete, aplicative, antrenante și eficiente. Acestea conduc la angajarea și implicarea deplină și profundă în muncă a tuturor cadrelor didactice, la realizarea continuității și unității eforturilor individuale și colective la nivelul fiecărei unități școlare.

Ion Spălăţelu

LE 23 AOÛT 1944 — ACTE DE VOLONTÉ DE TOUT LE PEUPLE ROUMAIN

L'article évoque, en partant de précieux documents inédits ou déjà parus, certains moments essentiels de l'histoire nationale, en soulignant le rôle de l'acte historique du 23 Août 1944, comme arc de voûte de l'histoire roumaine, comme un durable pont de liaison entre le passé, le présent et l'avenir de l'héroique peuple roumain.
On y met en évidence tout particulièrement les réalisations historiques des deux dernières décennies, depuis qu'à la tête du parti et du pays se trouve le camarade Nicolae Ceauşescu, le fils le plus aimé du peuple roumain, fondateur de la Roumanie moderne, symbôle de la dignité, de l'indépendance et de la souveraineté nationales, combattant pour la paix dans le monde entier.
L'article se constitue dans un hommage vibrant adressé à tous les constructeurs, d'hier, d'aujourd'hui et de demain de la Roumanie Socialiste.

Vasile Bunescu

COMRADE NICOLAE CEAUŞESCU'S CONCEPTION REGARDING THE DEVELOPMENT, IMPROVEMENT AND STREAMLINING OF ROMANIAN EDUCATION, IN KEEPING WITH THE REQUIREMENTS OF THE NATIONAL ECONOMY AND THE ADVANCEMENT OF SCIENCE

According to the conception of the General Secretary of the Party, Comrade Nicolae Ceauşescu, the education of children — a basic factor of the progress of society — is a highly important problem for the future of our society.
Being an element of great importance in the education process, the content of the education process reflects social dynamics on all levels: social, political, scientific, technological, cultural an ethical. In the 40 years that have elapsed since our liberation, such a content has materialized in plans, curricula, textbooks and courses, according to the various levels of education and to the development of our society.
As a first priority, one has tried to make such a content insure the formation of a scientific world outlook in the pupils and students, stimulate their love for truth, their aspiration for knowledge.
According to our Party's conception, education can fulfill its role of 'training' young people for life and work only if its specific activities are linked with research and production. Also, the improvement of the content of education has led to the increase of the role of fundamental sciences because knowledge in this field eseentially contributes to the general progress of society. The social sciences also have a remarkable formative role to play in defining the spiritual and moral profile of the younger generation.
From all the above points of view, Romanian education has accumulate de valuable experience reflected in the tremendous development of present-day Romanian society.

Иоан Бонташ, Симион Чиоатэ

ТРИАДА «ОБРАЗОВАНИЕ — ИСОЛЕДОВАНИЕ — ПРОИЗВОДСТВО» — ОРИГИНАЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ГЕНЕРАЛЬНОГО СЕКРЕТАРЯ ПАРТИИ.

Статья касается претворения в румынское образование принципа интеграции образования с исследованием и производством, принцип особой теоретической и практической ценности, инспирированный объемлющим мышлением генерального секретаря партии, президента республики, товарища Николае Чаушеску.
Интегрирование образования с исследованием и производством определилось как революционная концепция, как политическая научная и экономико-социальная стратегия структурного обновления румынской школы. Интеграция явилась концепцией, закономерностью и педагогическим решением оптимизации процесса подготовки и формирования специалистов, превращения румынского образования в фактор экономико-социальпого прогресса.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Ion Gh. Stanciu

UN ENSEIGNEMENT ANCRÉ FERMEMENT DANS LES RÉALITÉS ROUMAINES CONTEMPORAINES

L'auteur met en relief, à base d'une argumentation rigoureuse, les profondes transformations que l'enseignement roumain vient de connaître ces dernières années, transformations orientées surtout vers une étroite corrélation avec le développement impétueux de l'économie nationale. Ou y souligne le fait que le système d'enseignement actuel apporte une contribution essentielle à la réalisation du progrès social, grâce à ses objectifs, son contenu et à ses modalités de déroulement. Par la conception scientifique sur laquelle il repose, par son intégration avec la production et la recherche, par l'esprit humaniste dont il est animé, par la base matérielle et le personnel enseignant dont il dispose, l'enseignement roumain est profondément ancié dans les réalités de la société que nous édifiond, la société socialiste multilatéralement développée.

Palfalvi Attila

EDUCATION IN THE LANGUAGES OF THE COINHABITING NATIONALITIES, AN EXPRESSION OF THE DEEP DEMOCRATISM OF SOCIALIST ROMANIA

As an answer to the national problem, complete equality of rights for all Romanian citizens irrespective of nationality, became a reality when the democratic people's regime was set up, after the victory of the antifascist, antiimperialist, social and national liberation revolution, in August 1944.

After 1944 Magyars, Germans, Serbians, Slovakians, Ucrainians, Czechs, Bulgarians, Poles, Turks, Grreks, etc., entered the new period of development of our country bringing with them a rich historical heritage which they had shaped in Romania, their historical heritage being a component part of Romania's history. Nowadays, the complete equality of rights of all Romanian citizens of different nationalities has materialized in the possibility to equally benefit by the effects of the economic development of the country. This fact can also be seen in education. Every type of education is open to all young people, irrespective of nationality. There is a whole network of kindergartens, schools, faculty departments and faculties where teaching is carried out in the languages of the coinhabiting nationalities, in accordance with population structure in the respective territory. While the young people of various nationalities have been given the facilities to be educated in their mother tongues, they have also been given the possibility to learn Romanian in order to more actively participate in the economic, political and social life of the whole country.

On the other hand, no matter what language is used in the education system of Romania, the content of the education process is the same, in accordance with the requirements of society, of the formation of highly trained specialists, able creators of material and spiritual goods.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire—Contents—Содержание 8/1984

I. Spălăţelu — Le 23 Août 1944 — acte de volonté de tout le peuple roumain. V. Bunescu — La conception du camarade Nicolae Ceauşescu concernant le développement, le perfectionnement et la modernisation de l'enseignement roumain, en concordance avec les exigences de l'économie nationale et l'affirmation des conquêtes scientifiques. ● I. Bontaş, S. Cioată — La triade «enseignement — recherche — production» — conception originale du secrétaire général du parti ● R. Mocanu — Contribution de la camarade académicien docteur ingénieur Elena Ceauşescu au développement de la recherche scientifique ● S. Stoian — L'enseignement et la pensée pédagogique roumaine pendant les années du socialisme. ● Gh. Stanciu — Un enseignement ancié fermement dans les réalités roumaines contemporaines ● A. Palfalvi — L'enseignement dans les langues des nationalités cohabitantes — expression du profond démocratisme de la Roumanie socialiste ● A. Dancsuly — Priorités dans la valorisation des valences éducatives du processus d'enseignement ● G. Fleancu — Pédagogie de l'activité extrascolaire et formation de la jeunesse estudiantine dans l'esprit révolutionnaire ● G. Dumitru, V. Bîrsan — Développement de l'amour pour la langue maternelle du jardin d'enfants ● T. Radu — Perfectionnement de la formation professionnelle du personnel enseignant — condition essentielle et composante au processus de développement de l'enseignement roumain ● V. V. Popescu — Originalité, esprit dialectique, mutations profondes dans la direction démocratique de l'enseignement ● I. Radu — La Psychologie pédagogique sur les coordonnées novatrices du socialisme ● S. Dima — Développement de l'enseignement préscolaire bucarestois pendant les années du socialisme ● T. Mucică — Moyens d'apprentissage dans l'école roumaine contemporaine ● L. Vlăsceanu — Composantes du programme d'instruction. ● E. Păun — Enseignement et développement social ● A. Vişoiu — Qualité et créativité dans l'enseignement — attributs de l'école du département de Ialomiţa ● V. Piscoi, I. Derşidan — Le perfectionnement du personnel enseignant — élément prioritaire dans la modernisation de l'école du Bihor ● G. Văideanu — La pédagogie roumaine dans la contexte de la pédagogie mondiale ● C. Roman — Opinion des pédagogues et des éducateurs d'autres pays concernant le système d'enseignement roumain.

I. Spălăţelu — 23rd August ,1944, an act of the will of the entire Romanian people ● V. Bunescu — Comrade Nicolae Ceauşescu's conception regarding the development, improvement and streamlining of Romanian education, in keeping with the requirements of the national economy and the advancement of science ● I. Bontaş and S. Cioată — The triad: education-research-production — an original conception of the General Secretary of the Party ● R. Mocanu — The contribution of Comrade engineer Elena Ceauşescu, Doctor of Science, Member of the Academy, to the development of reasearch ● S. Stoian — Education and Romanian pedagogical Thinking in the socialist era ● I. Gh. Stanciu — Our education is deeply rooted in present-day Romanian reality ● A. Palfalvi — Education in the languages of the coinhabiting nationalities, an expression of the deep democratism of socialist Romania ● A. Dancsuly — Priorities regarding the turning to good account of the educational valency of the education process ● G. Fleancu — The pedagogy of extra-curricular activities and the formation of school children in the revolutionary spirit ● G. Dumitru, V. Bîrsan, The development of love for the Romanian language in the kindergarten ● I. T. Radu — The improvement of professional training of the teaching staff, a prerequisite for, and a component part of the development of Romanian education ● V. V. Popescu — Originality, dialectical spirit and deepgoing changes in the democratic management of education ● I. Radu — Pedagogical psychology in the innovating light of socialism. S. Dima — The development of preschool education in Bucharest in the socialist era. ● T. Mucică — Education means in the present-day Romanian school system ● L. Vlăsceanu — Curriculum components ● E. Păun — Education and social development ● A. Vişoiu — Quality and creativity in education: attributes of the Ialomiţa school system ● V. Piscoi and I. Derşidan — Improvement of the training of the teaching staff, a basic factor in the streamlining of the Bihor school system ● G. Văideanu — Romanian pedagogy and world pedagogy ● C. Roman — Educators and teachers from different countries expressing their opinions about the education system in Romania.

И. Спэлэцелу — 23 Августа 1944 года — акт воли всего румынского народа ● В. Бунеску — Концепция товарища Николае Чаушеску относитель но развития, совершенствования и модернизации румынского образования, в соответствии с требованиями национальной экономики и утверждением завоеваний науки ● И. Бонташ, С. Чиоатэ — Триада «образование — исследование — производство» — оригинальная концепция генерального секретаря партии ● Р. Мокану — Вклад товарища академика, доктора, инженера Елены Чаушеску в развитие исследований ● С. Стоиан — Образование и румынское педагогическое мышление в годы социализма ● И.Г. Станчу — Образование и его мощные корни в современной румынской реальности ● А. Палфалви — Образование на языках совместно проживающих национальностей — выражение глубокого демократизма социалистической Румынии ● А. Данксули — Приоритеты в использовании воспитательных валентностей процесса образования ● Г. Флянку — Педагогика внешкольной деятельности и формирование учащейся молодежи в революционном духе ● Г. Думитру, В. Бырсан — Воспитание любви к румынскому языку в детском саду ● И. Т. Раду — Совершенствование профессиональной подготовки преподавателей — основное условие и компонента процесса развития румынского образования ● В. В. Попеску—Оригинальность, диалектический дух, глубокие преобразования в демократическом руководстве образования ● И. Раду — Педагогическая психология на обновляющих координатах социализма ● С. Дима — Развитие бухарестского дошкольного образования в годы социализма ● Т. Мучикэ — Средства образования в современной румынской школе ● Л. Влэсчяну — Составные программы образования ● Э. Пэун — Образование и социальное развитие ● А. Вишою — Качество и творчество в образовании — атрибуты иаломицкой школы ● В. Пиской, И. Дершидан — Совершенствование преподавателей — основополагающий элемент в совершенствовании школы из Бихора ● Г. Вэидяну ● Румынская педагогика в контексте всемирной педагогики ● К. Роман — Педагоги и деятели образования из других стран о румынской системе образования

revista de PEDAGOGIE

9

Septembrie 1984

anul XXXIII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Calitatea, cerință primordială a noului an școlar
- Folosirea cercetării științifice la perfecționarea și modernizarea învățămîntului din județul Olt
- Polivalența metodelor de învățămînt
- Lecția — proces cognitiv
- Dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor prin rezolvarea de probleme în cadrul lecțiilor de matematică
- Realizarea sarcinilor formative în lecțiile de chimie, prin rezolvări de probleme bazate pe experiment
- Educația sanitară — parte integrantă a procesului instructiv-educativ și latură a educației multilaterale a tineretului

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 9/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GĂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PĂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O. Box 12—201, telex 10376, București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

IOAN JINGA — Calitatea, cerință primordială a noului an școlar 1
ELENA BĂRBULESCU, ANTON LAURENȚIU — Folosirea cercetării științifice la perfecționarea și modernizarea învățămîntului din județul Olt 4

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

TIBERIU CĂLIMAN — Polivalența metodelor de învățămînt 8
DOINA CALOMFIRESCU — Lecția — proces cognitiv 10
HORIA PITARIU — Constatări pertinente și exagerări în problema bioritmurilor 12
TIBERIU BOGDAN, ANA TUCICOV-BOGDAN — Cînd trebuie începută preocuparea pentru dezvoltarea psihică a copilului 16
PELAGHIA POPESCU, LUCIA FERENȚ — Dinamica însușirii unor deprinderi și priceperi matematice de bază în clasele IV—VIII 21
MARIA DRĂGUȚ — Dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor prin rezolvarea de probleme în cadrul lecțiilor de matematică 26

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

MARIA-DORINA PAȘCA — Resurse ale creativității în predarea obiectului Citire 30
LIVIA FUMURESCU — Sugestii pentru material didactic multifuncțional la limba și literatura română 32
MAGDALENA POPESCU — Lectura la clasa a II-a, moment hotărîtor în dezvoltarea gustului pentru citit 35
MARIA ACHIMESCU — Exerciții verbal-literare și jocuri didactice — metode de stimulare a gîndirii creatoare a elevilor în cadrul lecțiilor de compunere 39
LIGIA KIRALY — Compunerile în gimnaziu 41
VALDEMAR POPA — Dificultăți specifice studierii filosofiei și modalități pentru depășirea lor 43
NICOLAE COSTRUȚ, MARIA STAN — Realizarea sarcinilor formative în lecțiile de chimie prin rezolvări de probleme bazate pe experiment 47
MIHAI FLOCEA — Predarea interdisciplinară a cursurilor de specialitate 48
FLORICA MITROI — Educația sanitară — parte integrantă a procesului instructiv-educativ și latură a educației multilaterale a tineretului 51

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION GORAȘ — Eminescu pedagog 54
ROMEO POENARU — Profesorul Constantin Papoacostea — Pajură 56

CĂRȚI — IDEI

PETRE ANDREI — Tradiție, inovație, creativitate 29
ION ORGHIDAN — Pedagogia ca știință în România 59
EMIL PĂUN, DAN POTOLEA, LAZĂR VLĂSCEANU — O analiză a dezvoltării pedagogiei românești — între intenție și realizare 60
ELENA MACAVEI — Itinerarul cercetării românești de psihologie socială 62
I.G. STANCIU — Valoros volum de studii din domeniul disciplinelor pedagogice 63
IOAN NEACȘU — În memoria prof. Stanciu Stoian 64

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE ANUL XXXIII, Nr. 9/septembrie 1984

Calitatea, cerință primordială a noului an școlar

Conf. univ. dr. IOAN JINGA

ANUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT 1984/1985 se deschide sub auspiciile generoase ale unor evenimente a căror semnificație și importanță depășesc cu mult etapa actuală de dezvoltare multilaterală a țării, proiectînd cu îndrăzneală și realism viitorul ei comunist în perspectiva anilor 2000.

În cuvîntarea la Sesiunea Solemnă comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român, Marii Adunări Naționale și Consiliului Național al Frontului Democrației și Unității Socialiste, consacrată împlinirii a 40 de ani de la înfăptuirea actului revoluționar de la 23 August 1944, tovarășul Nicolae Ceaușescu ne-a înfățișat un strălucit bilanț al marilor realizări obținute de poporul român — sub conducerea partidului — în cele patru decenii care au trecut de la victoria revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, precum și coordonatele dezvoltării economico-sociale a României pînă la sfîrșitul acestui secol și mileniu, așa cum se reflectă ele în Proiectul de Directive ale Congresului al XIII-lea al P.C.R. pentru dezvoltarea economico-socială în cincinalul 1986—1990 și în perspectivă, pînă în anul 2000.

Cu acest prilej, ca și în Cuvîntarea rostită la marea adunare populară din municipiul Timișoara, la deschiderea noului an de învățămînt, secretarul general al partidului, președintele țării, a subliniat aportul învățămîntului la pregătirea și perfecționarea pregătirii oamenilor muncii: „**În anii socialismului am creat un sistem modern de învățămînt, care cuprinde astăzi peste 25 la sută din populația țării și asigură o temeinică pregătire întregului nostru tineret, cadrele necesare pentru toate domeniile de activitate**".

În același timp, tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat: „**Tocmai pe baza învățămîntului modern, a cercetării, a științei, am putut realiza marile transformări revoluționare din România. Și viitorul dezvoltării patriei noastre, făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea la edificarea comunismului, nu se pot baza decît pe un învățămînt modern, pe o înaltă știință și cunoaștere în toate domeniile de activitate**" — indicînd rolul învățămîntului la realizarea acestui obiectiv de maximă importanță pentru trecerea României la faza superioară de dezvoltare.

Privită din această perspectivă, **educația și cu deosebire cea realizată în școală — este chemată să-și aducă o contribuție sporită la creșterea productivității muncii și a eficienței economice, la soluționarea tuturor problemelor pe care le pune practica social-politică.**

Desigur, **educația poartă astăzi amprenta transformărilor revoluționare care au avut loc în țara noastră** în cele patru decenii care au trecut de la actul istoric din 23 august 1944, obiectivele ei s-au schimbat radical, s-au multiplicat și diversificat iar la realizarea lor participă un adevărat arsenal de forțe și mijloace, cuprinzînd: educația în familie, școala de toate gradele, cursurile de calificare și învățămîntul agrozootehnic de masă, învățămîntul postuniversitar și alte forme de perfecționare a pregătirii personalului muncitor, educația în procesul nemijlocit al muncii, învățămîntul politico-ideologic și alte forme ale educației politice de masă, activitatea cultural-educativă de masă, mass-media și alte forme de educație, instituționalizată sau neinstituționalizată, reunite într-un sistem unitar sub conducerea P.C.R., centrul vital al societății noastre.

Condiționată social de nivelul forțelor de producție, de caracterul relațiilor de producție și de dezvoltare istorică a omului ca specie, **educația vizează în socialism formarea și dezvoltarea multilaterală a ființei umane — fizică, intelectuală, morală, tehnologică, estetică — potrivit modelului prefigurat de Codul principiilor de muncă și de viață comuniste, al eticii și echității socialiste.**

Pentru a putea contribui eficient și activ la construirea societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre

comunism, **educația** (sub toate formele ei) **acționează pentru formarea la toți membrii societății (tineri și adulți) a unei concepții științifice materialist-dialectice despre lume și viață, le cultivă spiritul revoluționar, ajutîndu-i să înțeleagă legile dezvoltării sociale și ale progresului și să-și desfășoare activitatea în conformitate cu ele.**

Totodată, așa cum menționa secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, **„fără o ridicare puternică a nivelului de cunoștințe profesionale, tehnice și științifice, nu putem soluționa în mod corespunzător marile probleme cuprinse în Programul partidului, nu putem edifica cea mai înaintată societate din lume. Munca constituie factorul hotărîtor al dezvoltării societății noastre, ca, de altfel, a oricărei societăți".**

Iată deci că problemele calității și ale eficienței nu privesc — cum s-ar părea la prima vedere — doar activitatea economică, ci și pe cea din domeniul educației, indiferent de locul unde se desfășoară, de formele prin care se exercită și de cei cărora li se adresează (copii, tineri, adulți). Realizarea unei activități educative de calitate și eficiente implică noi atribute: **„... trebuie să punem la baza întregii activități munca complexă, — cu tot ceea ce cuprinde în aceasta — unind munca cu știința și cultura ca factori fundamentali ai dezvoltării, cu spiritul revoluționar, cu educația comunistă, cu atitudinea revoluționară în muncă, în toate sectoarele de activitate"** — cum a arătat secretarul general al partidului în Cuvîntarea la marea adunare populară din municipiul Timișoara.

Dacă în economie calitatea și eficiența unei activități, a unui produs, se pot determina relativ ușor (prin raportarea parametrilor obținuți la cei proiectați — în cazul calității — sau a rezultatelor obținute la eforturile-cheltuielile făcute — în cazul eficienței și se pot observa și măsura la încheierea activității sau după realizarea produsului), în educație problema este mai complexă și mai dificilă, datorită dificultăților întîmpinate în măsurarea unor caracteristici ale activității educative și a rezultatelor obținute ca urmare a acestei activități, rezultate care nu se „văd" totdeauna imediat, la sfîrșitul activității desfășurate și nu se obțin exclusiv prin actele de educație supuse observării și măsurării. Concepută ca o calitate a oricărei acțiuni sociale de a produce efectul pozitiv așteptat, eficiența urmărește optimizarea activității social-umane, înțelegînd prin aceasta realizarea obiectivelor stabilite, în termenul cel mai scurt și cu cheltuieli minime de resurse materiale, financiare și de muncă.

În educație ne interesează atît eficiența pedagogică (*succesul școlar*, calitățile de personalitate), **cît și cea economică** (cheltuielile și costurile de școlarizare, valoarea producției școlare) **și social-culturală** (gradul de participare a tineretului studios la activitatea social-economică, integrarea absolvenților în viața productivă a națiunii, nivelul de cultură și înțelegere a fenomenelor care au loc în natură și societate. **Societatea pretinde educației și învățămîntului o eficiență maximă, pentru a justifica investițiile mari pe care le face în pregătirea forței de muncă. Ea așteaptă de la fiecare membru al societății să-și valorifice deplin aptitudinile și capacitățile.**

Potrivit aprecierii unor specialiști, se poate vorbi de două nivele ale eficienței educative: primul privește raportul dintre rezultatele cantitative ale sistemului (număr de absolviri și pierderi) și cheltuielile globale sau costurile medii pe elev; al doilea se referă la efectele calitative, concretizate în realizările obținute de unii absolvenți în activitatea profesională (și în cea socială, familială etc., am adăuga noi). Dacă absolvenții continuă școala într-un ciclu superior, atunci evaluarea se referă la rezultatele obținute în interiorul sistemului de învățămînt. Între rezultatele obținute în școală și cele din perioada post școală, ca și între eficiența cantitativă și cea calitativă există o strînsă legătură, consecință firească a corelațiilor dintre factorii și condițiile de care depinde obținerea rezultatelor. Eficiența în educație apare deci ca un domeniu de evaluare prin analiza rezultatelor interne și externe, cantitative și calitative ale sistemelor și proceselor educaționale.

Problematica eficienței și calității activității instructiv-educative vizează obiectivele, conținutul, formele și metodele de predare-învățare, pregătirea personalului didactic, baza materială, conducerea etc. și se structurează pe mai multe nivele ierarhice (individuale, ale colectivelor claselor, anilor de studii, unităților, obiectelor de învățămînt, teritorial și național) care se influențează și se condiționează reciproc. Lupta pentru o nouă calitate, pentru eficiență privește, deci, întregul învățămînt și cu deosebire personalul didactic de conducere și predare, din sistemul de control și îndrumare.

În toate unitățile de învățămînt și educație au avut loc în acest an adunări de analiză critică a muncii depuse și a rezultatelor obținute și s-au desfășurat consfătuiri ale personalului didactic la toate specialitățile și ale cadrelor de conducere, avînd ca temă pentru dezbateri tocmai măsurile ce urmează a fi întreprinse în noul an școlar pentru ridicarea nivelului calitativ al întregii activități instructiv-educative, au fost date publicității de Ministerul Educației și Învățămîntului programele școlare care se aplică în anul școlar 1984/1985. Se poate spune că învățămîntul beneficiază și anul acesta de orientări și îndrumări clare, de un cadru organizatoric adecvat, precum și de o bază didactică-materială care permite desfășurarea unei activități instructiv-educative la un nivel calitativ corespunzător cerințelor de

dezvoltare economico-socială a țării, în prezent și în viitor.

Pentru realizarea unei noi calități în noul an școlar, socotim că e necesară o mobilizare generală a resurselor umane și materiale la toate nivelurile și în toate unitățile.

Pe prim plan se situează, desigur, **studierea atentă a documentelor de partid:** Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Sesiunea Solemnă din 22 august a.c., Proiectul de Directive ale Congresului al XIII-lea al P.C.R., Cuvîntarea la deschiderea noului an școlar ținută la marea adunare populară din municipiul Timișoara. Important este ca fiecare organ colectiv de conducere și fiecare cadru didactic să-și proiecteze activitatea în spiritul acestor documente, integrîndu-le operativ în lecții și în celelalte activități instructiv-educative, în raport de specificul activității și de condițiile concrete existente în unitățile respective.

În planurile de muncă ale consiliilor educației și învățămîntului și ale școlilor, în programele unitare de activități politico-educative și în planificările calendaristice ale profesorilor și învățătorilor, **tezele și ideile formulate în documentele de partid trebuie să se materializeze în obiective și acțiuni practice concrete, a căror finalizare să fie dirijată și evaluată consecvent pe tot parcursul anului școlar. Începînd cu propaganda vizuală din școl și cabinete și sfîrșind cu fiecare lecție, educatoarele, învățătorii și profesorii au datoria să le înfățișeze elevilor — la nivelul lor de înțelegere — rezultatele remarcabile obținute de poporul român, sub conducerea partidului, în cele patru decenii care au trecut de la victoria revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, perspectivele luminoase ale anilor ce vin, precum și necesitatea pregătirii lor temeinice pentru muncă și viață, în spirit revoluționar, așa fel încît să-și aducă întreaga contribuție — după aptitudini și capacități — la realizarea progresului multilateral al patriei.**

„**Făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate, edificarea comunismului în România presupun acțiuni revoluționare, dăruire revoluționară din partea tuturor cetățenilor patriei, și — mă adresez acum tineretului — cer un tineret eroic, gata să facă totul pentru a cuceri cele mai înalte culmi ale procesului, ale tehnicii, ale științei, ale cunoașterii umane în general, pentru a acționa ca revoluționari și a fi gata să facă totul pentru patrie, pentru popor, pentru bunăstarea și fericirea națiunii noastre, pentru independența și suveranitatea Românieі, pentru pace în lume**", aprecia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea rostită la Timișoara.

Noua calitate în învățămînt presupune, totodată, **încorporarea organică în conținutul fiecărui obiect de studiu a noilor cuceriri ale științei și tehnicii, a tot ce este nou și înaintat în domeniul cunoașterii umane.** Realizarea unui asemenea obiectiv presupune însă un efort permanent de informare, de prelucrare didactică a datelor noi ale științei și de încorporare firească a lor în activitatea teoretică și practică desfășurată de elevi.

Noile programe școlare și cele vechi, revizuite, reflectă, desigur, aceste date și puncte de vedere noi, dar cunoașterea științifică este un proces dinamic care se realizează necontenit, fără ca programele să-i poată reflecta cu operativitatea necesară. Este motivul pentru care considerăm că activitatea de cunoaștere și preluare a noilor achiziții științifice trebuie desfășurată continuu și sistematic la nivelul unităților, al catedrelor și comisiilor metodice. Problema se pune similar și în ceea ce privește **înnoirea tehnologiei didactice**, asimilarea noilor forme și metode de instruire fiind o obligație profesională și nu o problemă facultativă.

În timp ce informația științifică și metodică abundă în literatura de specialitate și în publicațiile de profil, sînt încă destui profesori care cer să se publice ceea ce există dar ei nu cunosc pentru că nu sînt preocupați să afle, nu se documentează și nu studiază sistematic. Or, studiul individual sistematic, orientat și dirijat pe baza unor obiective clare, controlat de oameni competenți (șefi de catedră, directori, inspectori), constituie o condiție sine qua non a menținerii în activitate a oricărui educator care se vrea competent și eficient. De asemenea, schimbul de opinii, de idei și de experiență (neglijat sau făcut uneori formal) joacă un rol important în promovarea noului, în realizarea unor activități instructiv-educative de calitate.

Pregătirea profesorului (de specialitate, metodică, psihopedagogică și general culturală) este — afirmăm cu toată convingerea — cheia de boltă a ridicării nivelului calitativ al oricărei activități de predare-învățare. Ea figurează în aproape toate planurile de muncă ale inspectoratelor școlare și ale unităților de învățămînt, însă realizarea în practică se face într-o mare diversitate de concepții și forme, multe dintre ele total lipsite de eficiență. Cum să explicăm altfel faptul că învățători și profesori cu vechime în învățămînt, cu grade didactice promovează elevi al căror nivel de cunoștințe și deprinderi este mult sub minimum prevăzut de programele școlare? Elevi promovați cu note mari (uneori maxime) în învățămîntul primar obțin rezultate mediocre în cel gimnazial iar elevi promovați ai clasei a VIII-a sînt apreciați cu note slabe la probele de verificare a cunoștințelor pentru înscrierea în treapta I de liceu, spre stupoarea părinților și dezaprobarea opiniei publice. Culmea e că „dascălii" respectivi sînt apreciați aproape întotdeauna cu calificativul „foarte bine", răspunzători de rezultatele nesatisfăcătoare fiind ... elevii și familia.

Se scapă din vedere că procesul de învățămînt e un proces bilateral: profesor —

elev, în cadrul căruia rolul principal și răspunderea îi revin profesorului care — dacă e competent și preocupat — trebuie să găsească — evident, în colaborare cu familia, cu organizațiile de copii și tineret — metode și procedee adecvate pentru a-i determina pe elevi să învețe și să obțină rezultate pe măsura aptitudinilor și posibilităților lor reale. Este, credem, domeniul cel mai „fierbinte" în care cadrele de conducere și din sistemul de control și îndrumare au datoria să-și concentreze atenția pentru a realiza un învățămînt de calitate în toate unitățile școlare, de care să beneficieze toți elevii.

Problema comportă, desigur, discuții mai ample, însă esența ei rămîne aceeași: competența profesională, dublată de aptitudinea didactică și de responsabilitate, asigură un învățămînt de calitate și o promovare reală a tuturor copiilor normal dezvoltați din punct de vedere fizic și intelectual.

Calitatea în învățămînt e condiționată, desigur, și de alți factori, între care menționăm: planificarea și organizarea muncii în școală; controlul, îndrumarea și evaluarea activității instructiv-educative; cunoașterea elevilor și a situației lor familiale; colaborarea școlii cu organizațiile de copii și tineret, cu familia; diferențierea și individualizarea activității de predare-învățare; inițierea elevilor asupra igienei, metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală; organizarea timpului liber al elevilor etc. Toți acești factori — care intervin cu ponderi diferite — își pun amprenta asupra rezultatelor calitative și cantitative ale activității instructiv-educative și tocmai de aceea ei trebuie integrați într-un sistem unitar și utilizați, simultan sau alternativ, global sau secvențial, în vederea atingerii obiectivelor proiectate, în condițiile unei calități superioare și ale unei eficiențe cît mai înalte.

Calitatea — cerință primordială a noului an școlar — va constitui, desigur, obiectul principal al dezbaterilor și în cadrul adunărilor generale ale organizațiilor de partid din școli, în perioada premergătoare Congresului al XIII-lea al partidului, iar hotărîrile adoptate de comuniștii din școli vor asigura mobilizarea întregului personal didactic, a tuturor factorilor educativi la înfăptuirea neabătută a politicii Partidului Comunist Român în domeniul învățămîntului.

„Cred că nu e nevoie să mai subliniez că, cerînd tuturor cadrelor didactice să educe tineretul, copiii, în spirit revoluționar, aceasta presupune ca, în primul rînd, ele însele să acționeze întotdeauna ca revoluționari, să lupte pentru a-și perfecționa cunoștințele, pentru nou, pentru a reuși, în acest fel, să-și îndeplinească misiunea nobilă și de onoare față de tineret, față de viitorul poporului nostru". Sînt îndemnuri ale secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, ce stau viu întipărite în inima fiecărui educator, constituind un veritabil crez de activitate în noul an de învățămînt.

Folosirea cercetării științifice la perfecționarea și modernizarea învățămîntului în județul Olt

Prof. dr. ELENA BĂRBULESCU
Inspector general adjunct al Inspectoratului Școlar al jud. Olt
Prof. LAURENȚIU ANTON
Inspector școlar la Inspectoratul Școlar al jud. Olt

PERMANENTA perfecționare și modernizare a procesului instructiv-educativ a fost și rămîne în continuare un obiectiv prioritar al activității celor peste 6 000 de educatoare, învățători și profesori din unitățile de învățămînt ale județului Olt. Aprecierea noastră are ca suport folosirea eficientă a bazei didactico-materiale, a celor opt sute de cabinete și laboratoare școlare, realizarea unor activități cu un profund caracter formativ, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, realizarea unei orientări școlare și profesionale în concordanță cu dezvoltarea economico-socială a localităților județului nostru.

Se evidențiază în activitatea cadrelor didactice din unitățile de învățămînt ale județului Olt preocuparea pentru integrarea în lecții a tot ceea ce este nou, folosirea în mod creator a experienței unor colective didactice pentru ridicarea calității învățămîntului, cerință primordială a școlii noastre socialiste.

Soluționarea mai rapidă a unor probleme de mare importanță pentru dezvoltarea învățămîntului, pentru rezolvarea unor aspecte metodice și psihopedagogice încă controversate, neelucidate pe plan teoretic și practic, a impus în ultimii ani o revitalizare a muncii de cercetare științifică și metodică.

Experiența a pus în fața personalului didactic din județul nostru ideea că actul perfecționării și modernizării procesului de predare-învățare, a procesului de învățămînt în general nu se reduce numai la ceea ce se dă ca bun cîștigat prin activitatea și experiența altora, că fiecare educatoare, învățător și profesor trebuie să caute noi modalități, noi procedee, într-un cuvînt, să cerceteze, să creeze. Actul educațional este un permanent proces de înnoire, iar acest act se realizează, trebuie să se realizeze de către fiecare educator, la fiecare lecție.

Această idee care are meritul de a fi revoluționat procesul de învățămînt își găsește fundamentarea, izvorul în aprecierea de inestimabilă valoare teoretică și practică a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, care subliniază:

„Este necesar să acordăm, în continuare, mai multă atenție activității de cercetare, inclusiv antrenării cadrelor din învățămînt, a studenților, în activitatea de cercetare — în vederea soluționării mai rapide a unor probleme de mare importanță pentru dezvoltarea patriei noastre... La baza întregii activități a învățămîntului trebuie să punem permanent tot ce este nou în domeniul științei și tehnicii, al cunoașterii umane! Să așezăm, în toate domeniile, la baza activității noastre concepția revoluționară despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric! Să pornim întotdeauna de la faptul că ceea ce s-a realizat, ceea ce se cunoaște pînă acum într-un domeniu sau altul nu reprezintă limita maximă. Dimpotrivă, pe această bază trebuie să mergem înainte și să acționăm pentru a pătrunde tot mai adînc în tainele naturii, ale cunoașterii umane. Să pornim întotdeauna de la convingerea că oamenii de știință români, tineretul patriei noastre trebuie să participe activ la dezvoltarea științei, a cunoașterii universale! Pe această bază să asigurăm făurirea societății comuniste și creșterea contribuției patriei noastre, a științei românești la dezvoltarea științei mondiale."

Rezultă că participarea cadrelor didactice, a elevilor la dezvoltarea științei în general, la dezvoltarea învățămîntului este o sarcină de primă importanță a oricărui intelectual, este în ultimă instanță o datorie profund patriotică.

Integrarea cadrelor didactice din unitățile noastre de învățămînt în această activitate de mare complexitate profesională și științifică și de mare răspundere socială este o acțiune dirijată, îndrumată permanent de Inspectoratul Școlar și Casa Personalului Didactic. În acest sens, cunoscînd problemele mari ale activității didactice cu care se confruntă școala, aspectele majore ale vieții economico-sociale ale localităților, ale întreprinderilor economice, am stabilit o tematică de cercetare cu caracter orientativ.

Activitatea de cercetare a cadrelor didactice din județul Olt vizează cîteva direcții prioritare: cercetarea științifică de specialitate, pedagogică, psihologică, metodică și în domeniul educației tineretului școlar. Enumerăm cîteva teme de cercetare care au făcut obiectul unor sesiuni de comunicări, simpozioane, dezbateri, mese rotunde, teze de doctorat, prilej de popularizare a experienței pozitive a cadrelor didactice angajate în aceste ample acțiuni de perfecționare și modernizare a procesului instructiv-educativ.

— „Amenajarea și optimizarea spațiului agrar în județul Olt", pentru profesorii de geografie și biologie;

— „Formarea competenței de comunicare la elevi, obiectiv important al predării limbilor moderne în școală", pentru profesorii de limbi moderne;

— „Implicațiile psihopedagogice ale activității instructiv-educative din învățămîntul preșcolar privind pregătirea copilului pentru școală";

— „Științele sociale în fața noilor imperative politico-educative, teoretice și metodologice", pentru profesorii de științe sociale;

— „Aplicații ale matematicii în agricultură; modelarea matematică în metalurgie", pentru profesorii de matematică;

— „Preocupări pentru utilizarea de noi surse de energie";

— „Preocupări și realizări ale profesorilor de biologie și agricultură privind ridicarea calității învățămîntului agricol și înfăptuirii obiectivelor unei profunde revoluții în agricultură";

— „Valențe formative și modalități variate de lucru în activitatea instructiv-educativă de la clasele I—IV pentru dezvoltarea gîndirii logice și independente a elevilor".

Sînt teme ce au solicitat un mare număr de cadre didactice — învățători, educatoare și profesori — în activitatea de cercetare științifico-metodică.

În ultimii 19 ani, **de la Congresul al IX-lea al P.C.R.**, eveniment de însemnătate majoră în viața școlii noastre, **activitatea de cercetare a cadrelor didactice a cunoscut o adevărată revitalizare, un caracter profund dinamic.** Cîteva date sînt concludente pentru acest spirit nou, ce a marcat viața și activitatea

școlii Oltului. **Sînt angajate, în această perioadă, în activitatea de cercetare științifică de specialitate 561 cadre didactice, în cea pedagogică 2 400 educatoare, învățători și profesori, în domeniul educației timpurii, al orientării școlare și profesionale, al educației materialist-științifice 2 800 cadre didactice, în activitatea de cercetare metodică și psihologică peste 2 000 de educatori.**

Cadrele didactice — educatoare, învățători, profesori — cu preocupări pentru cercetarea unor probleme de specialitate, a unor aspecte metodice, psihopedagogice sînt sprijinite în organizarea și realizarea cercetării, în întocmirea lucrării și prezentarea acesteia. Județul Olt are în acest sens o experiență pozitivă. Cadrele didactice cu preocupări în activitatea de cercetare sînt în atenția Casei Personalului Didactic, a inspectorilor de specialitate și a cadrelor didactice de la universitățile din București, Craiova, Timișoara, pentru elaborarea planului de cercetare, a procurării materialului bibliografic, a stabilirii unităților de învățămînt sau a celor economice în vederea aplicării experimentului, cît și a acțiunii propriu-zise de cercetare.

Există o preocupare permanentă a cadrelor didactice pentru introducerea în activitatea lor instructiv-educativă a unor elemente de pedagogie și metodică modernă, de experimentare a unor metode și procedee în vederea realizării unor lecții active-participative, care asigură o însușire conștientă și temeinică a cunoștințelor, de accentuare a caracterului practic-aplicativ al procesului de învățămînt.

Preocuparea noastră principală a fost, așadar, îndreptată în direcția difuzării în rîndul tuturor cadrelor didactice a concluziilor activității de cercetare, a experienței pozitive a acestora, prin comunicări prezentate în revistele de specialitate, în sesiuni de referate și comunicări, simpozioane, dezbateri la nivel județean și interjudețean. **Concluziile activității de experimentare și cercetare au fost exprimate în 725 lucrări de gradul I, în 1 949 lucrări prezentate în sesiuni, simpozioane, dezbateri, în 414 teme de cercetare ce și-au găsit aplicabilitate în procesul instructiv-educativ și în 21 lucrări vizînd activitatea economico-socială a județului nostru.**

Un bogat material — care exprimă pregătirea de specialitate a cadrelor didactice, experiența într-un anumit domeniu al activității profesionale și metodice, concluziile unor experimente — este concentrat în lucrările elaborate în vederea obținerii gradului I în învățămînt. La cabinetul de informare și documentare de la Casa Personalului Didactic sînt prezentate materiale documentare și de valorificare a unor metode și procedee deja experimentate în activitatea instructiv-educativă în peste în 200 de lucrări ale educatoarelor, învățătorilor și profesorilor din județul nostru. Prin activul obștesc am studiat aceste lucrări, iar **acele aspecte ce pot și trebuie să fie cunoscute de personalul didactic au fost consemnate în Buletinele de informări** elaborate prin Casa Personalului Didactic. Pentru valorificarea lucrărilor de gradul I am elaborat mai multe buletine pe diferite teme: „Modernizarea predării matematicii la clasele I—IV"; „Valorificarea conținutului educativ al textului literar pentru educarea moral-cetățenească, patriotică și revoluționară a elevilor"; „Formarea deprinderilor de scriere corectă", „Modalități de îmbogățire și activizare a vocabularului elevilor" etc.

Un cadru larg de manifestare a spiritului creator, de cercetare al personalului didactic a fost oferit de **organizarea și desfășurarea acțiunii „Creativitate și eficiență în învățămînt"**, ediția I și a II-a. Ediția I a acestei acțiuni a antrenat marea majoritate a cadrelor didactice din județul Olt. **În etapa de masă au fost prezentate peste 1 200 de comunicări științifice, s-au organizat expoziții locale cu invenții și inovații ale educatoarelor, învățătorilor și profesorilor noștri, material didactic realizat în unitățile de învățămînt.** Popularizarea experienței pozitive s-a realizat în prima etapă, cea mai importantă, prin mobilizarea marii majorități a cadrelor didactice, prin comunicări și dezbateri în adunările generale, în cadrul comisiilor metodice și al colectivelor de catedră, etapa cea mai importantă de formare a deprinderilor educatoarelor, învățătorilor și profesorilor pentru studierea, experimentarea și aplicarea în practică a unor fenomene pedagogice, a unor aspecte ce trebuie popularizate. Aici este locul unde aceștia își pot verifica posibilitățile intelectuale, își formulează primele observații și puncte de vedere și se manifestă cea dintîi confruntare a celui angajat în cercetare cu un auditoriu competent.

La acest nivel s-au selectat pentru etapa județeană 105 materiale, comunicări, mijloace de învățămînt, mijloace audiovizuale, instalații, tehnologii noi, materiale care exprimă idei îndrăznețe, novatoare rezultate din integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, expresie concludentă a interesului personalului didactic din județul Olt pentru perfecționarea și modernizarea procesului instructiv-educativ.

Acțiunea „Creativitate și eficiență în învățămînt" **a reușit, așadar, să pună în valoare, să popularizeze și să generalizeze preocupări și experiențe pozitive existente în unitățile noastre de învățămînt.** S-a realizat o mai strînsă legătură între învățămînt, cercetare și producție prin accentuarea caracterului practic-aplicativ al muncii de cercetare din învățămînt. Ediția I a acestei acțiuni a pus în valoare cîteva realizări importante—materiale didactice în sprijinul procesului de predare-învățare, de dobîndire a cunoștințelor de către elevi, organizarea

eficientă a muncii independente a elevilor, a activității de educare politico-ideologică, patriotică și revoluționară a tineretului școlar. Exemplificări:

— Caiet de muncă independentă pentru clasele a III-a și a IV-a „100 de exerciții gramaticale", Școala Nr. 8 din Slatina;

— Contribuții metodice, Caiet de muncă independentă. Fișe de lucru pentru gramatică, Școala Nr. 7 din Slatina;

— Contribuții metodice. Culegere de exerciții și probleme clasele I—IV, matematică, Școala Nr. 7 din Slatina;

— Tablă-operatorie cu concepte gramaticale „Sintaxa propoziției și a frazei", Școala Nr. 8 din Slatina;

— Contribuții metodice în sprijinul perfecționării predării matematicii la ciclul primar.Exerciții și probleme de matematică pentru elevii claselor I—IV, Casa Personalului Didactic a județului Olt;

— Aparat pentru demonstrarea mișcării de rotație și de revoluție a pămîntului, Liceul Industrial Corabia;

— Panou matematic. Studierea și predarea numerelor naturale, Școala din Dobriceni.

Rezultatele obținute pe linia activității de cercetare științifică și metodică sînt o expresie elocventă a mobilizării și stimulării cadrelor didactice, a specialiștilor din producție și a cercetătorilor pentru transpunerea în practică a concepției partidului nostru, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, **privind afirmarea și dezvoltarea învățămîntului românesc pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii contemporane.**

Întreaga activitate de cercetare, rezultatele și concluziile formulate sînt implementate în procesul instructiv-educativ, în activitatea de la clasă, în activitățile extrașcolare, toate acestea cu profunde implicații în ridicarea calității procesului de predare-învățare, de educare politico-ideologică, patriotică și revoluționară a elevilor și, în ultimă instanță, în pregătirea superioară a forței de muncă pentru economia județului nostru.

Rezultatele obținute de școala Oltului, de slujitorii ei în acest an jubiliar, cînd am aniversat 40 de ani de la revoluția de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă și ne pregătim să întîmpinăm Congresul al XIII-lea al Partidului Comunist Român, sînt la nivelul eforturilor, al exigențelor formulate de partid, de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul al XII-lea, la Conferința Națională a Partidului Comunist Român și la Congresul educației și învățămîntului în acest domeniu.

Unitățile de învățămînt din județul Olt, personalul didactic au obținut rezultate apreciabile în pregătirea superioară a elevilor, raportat la cerințele programelor și manualelor școlare, aspect reflectat în promovabilitatea elevilor — 99% cls. I—IV, 95% cls. V—VIII, 93% cls. IX—XII. **Probele de verificare a cunoștințelor pentru treapta I, examenele de admitere pentru treapta a II-a, de bacalaureat și admitere în învățămîntul superior confirmă aprecierea de mai sus. La toate liceele au fost realizate cifrele de școlarizare — dovada pregătirii superioare a elevilor, a realizării în mod științific a acțiunii de orientare școlară și profesională a elevilor în concordanță cu cerințele dezvoltării economico-sociale a județului Olt în acest cincinal, dar și pentru perioada 1986—1990.**

Rezultate apreciabile s-au obținut în pregătirea tehn.co-productivă a viitorilor muncitori pentru întreprinderile industriale și agricole din județul Olt. **Marea majoritate a elevilor, absolvenți ai liceelor industriale, s-au încadrat în producție în întreprinderile pentru care se pregătesc. Rezultatele obținute la locurile de muncă, după repartizare, sînt pe măsura condițiilor create pentru pregătirea lor.** Întărirea legăturii dintre școală și întreprinderile patronatoare se exprimă în formarea unei concepții înaintate despre muncă a tinerilor absolvenți, în **hotărîrea acestora de a lucra după absolvire în întreprinderile în care s-au pregătit și s-au format ca oameni și ca specialiști cu înaltă calificare.**

Toate aceste rezultate, prezentate sumar, atestă că învățămîntul din județul Olt se află la cote superioare privind dezvoltarea bazei didactico-materiale, concepția despre activitatea politico-ideologică, profesională și metodică a cadrelor didactice, pregătirea teoretică și practică a tineretului școlar.

Întregul personal didactic din județul Olt se află total angajat, acum, la începutul anului școlar 1984/1985, anul Congresului al XIII-lea al P.C.R., pentru realizarea unei calități superioare în toate domeniile activității instructiv-educative, în vederea **traducerii în viață a indicațiilor date personalului din învățămînt de către tovarășul** Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului: **„Am ajuns, deci, la o acumulare care ne permite acum să punem în fața învățămîntului obiectivul trecerii la o nouă calitate — de la o cantitate la o calitate superioară în formarea tinerei generații, atît din punct de vedere profesional, științific și tehnic, cît și politic".**

Polivalența metodelor de învățămînt

Conf. univ. dr. TIBERIU CĂLIMAN
Institutul de Învățămînt Superior din Bacău

Ca o consecință firească a idealului educativ comunist, a accentuării laturii formativ-educative a învățămîntului contemporan, a îmbogățirii și diversificării disciplinelor de studiu, a formelor de organizare a mijloacelor de învățămînt ș.a., în ultimele decenii înregistrăm o puternică proliferare și diversificare a metodelor didactice. La început, eforturile specialiștilor au fost orientate asupra prezentării tehnicilor și metodelor moderne, sens în care s-a ajuns, uneori, și la exagerări — mai ales prin compararea și chiar opunerea valorii acestora metodelor tradiționale. Ulterior, parcă în replică, s-a evidențiat necesitatea reconsiderării potențialului formativ-educativ al metodelor clasice și, implicit, treptat și sigur, s-a impus în teoria pedagogică și în practica învățămîntului cerința integrării tuturor metodelor didactice, a utilizării lor într-un sistem metodologic unitar, dar elastic în raport de varietatea obiectivelor concrete ale fiecărei activități didactice, deci a îmbinării lor în variante optimale.

În contextul încercărilor de reintegrare și închegare a actualului sistem metodologic, au apărut, periodic, dar din ce în ce mai insistent — la nivelul manualelor școlare, al cursurilor universitare și al lucrărilor de sinteză — diferite clasificări ale metodelor de învățămînt. Dornic de a îmbunătăți clasificările prezentate anterior, fiecare nou autor sau chiar același autor în lucrări diferite, propune alte criterii și clasificări, astfel încît, în momentul de față, cu mare greutate s-ar găsi două studii de specialitate asemănătoare din acest punct de vedere.*

Înregistrînd o asemenea situație și meditînd asupra ei, noi considerăm că ar fi mai cu folos pentru teoria și practica învățămîntului dacă în etapa actuală am insista mai puțin asupra clasificării metodelor didactice și am reflecta și reliefa mai mult asupra specificului și valorii acestora. După părerea noastră, *impunerea a fel de fel de clasificări ale metodelor de învățămînt este inoportună, întrucît nu asigură rigoarea științifică și valoarea pedagogică pe care o asemenea operație logică le-ar presupune.*

În primul rînd, *teoretic* și *practic*, mai sînt încă aspecte esențiale insuficient clarificate la nivelul unor metode didactice, deci, implicit, și la nivelul sistemului acestora. Un fapt elementar și foarte ușor sesizabil este numărul metodelor didactice luate în discuție de diferiți autori și incluse în diferite clasificări. Spre exemplu, instruirea programată, algoritmizarea, învățarea prin descoperire, problematizarea ș.a. sînt și nu sînt prezentate întotdeauna, deci incluse în clasificările propuse în manualele, cursurile universitare sau lucrările actuale de sinteză. Dacă acestei prime constatări i-am mai adăuga conținutul și modul, uneori sensibil diferite, cum sînt apreciate și prezentate aceste metode („procedee", „strategii", „modalități", „principii" didactice etc.), de diferiți autori, constatările devin și mai convingătoare. Și atunci, dacă nu există un consens asupra numărului, a specificului și valorii metodelor didactice, pe ce bază și cum anume le putem clasifica?

În al doilea rînd, în *încercările de clasificare a metodelor didactice* sînt utilizate criterii ce nu sînt suficient de generale și, mai ales, semnificative, esențiale, astfel încît nu se obțin grupuri disjuncte de metode, ci, efectiv, se ajunge la o pulverizare a lor într-un număr excesiv de grupări și subgrupări ce poartă denumiri prețioase și greoaie, dar care nu reușesc să evite interferența, în cadrul lor, a altor metode. Să luăm un singur exemplu, relativ recent, oferit de o lucrare de referință în cercetarea pedagogică, în care ne este prezentată o clasificare tripartită, apreciată de proprii ei autori ca fiind capabilă să asigure „...o viziune de ansamblu și unitară a unui sistem metodologic suficient de suplu, în care pot fi regăsite cu ușurință principalele metode și variații mai „vechi" sau mai „noi" ale

* Considerent pentru care autorul renunță la concretizări.

acestora, inclusiv diverse alte clasificări"[1]. Stabilind drept criteriu de bază „sursa principală generatoare a învățării școlare" și subcriteriu „suportul purtător de informație (cuvînt, imagine, acțiune etc.)", *autorii clasifică 15 metode didactice în nu mai puțin de nouă grupări, subgrupări*, astfel:

Subgrupei III A îi aparțin patru metode, *subgrupei I.A.2* îi aparțin trei metode, *subgrupelor II.A, II.B, III.B* le aparțin, fiecăreia, cîte două metode, *subgrupelor I.A.1* și *I.B.* cîte... o metodă, iar *subgrupelor I.C* și *I.D.*, respectiv „metode de comunicare oral-vizuală (bazate pe limbajul oral-vizual)" și „metode de comunicare interioară (cu sine însuși) (bazate pe limbajul intern)" *nu le revine nici o metodă!?* Trecînd peste constatarea că această clasificare se aseamănă, voit sau nu, cu tabloul lui Mendeleev, cît și peste cea a prezenței sau absenței unor metode — subiect ce ar necesita o discuție separată — rămîn totuși *destule nedumeriri*. Spre exemplu: *de ce studiul de caz și exercițiul sînt numai „metode de învățare prin acțiune efectivă (reală)"? De ce problematizarea este numai „metodă de comunicare orală (bazată pe limbajul oral)" — subgrupa „conversativă"? De ce observația sistematică și independentă și metoda experimentală sînt „metode de explorare directă a obiectelor și fenomenelor" iar lucrările practice nu sînt în aceeași categorie, ci tot în categoria „metode de învățare prin acțiune efectivă (reală)"? De ce demonstrația este „metodă de explorare indirectă prin intermediul substitutelor realității", dacă o formă importantă a demonstrației este cea bazată pe materialul didactic natural? De ce, dacă învățarea pe simulatoare este o metodă, instruirea programată nu-i?* etc.

De asemenea, din punct de vedere s t r i c t p e d a g o g i c, *dacă luăm în dezbatere și comparăm efortul* pe care l-ar solicita elevului, studentului sau chiar învățătorului sau profesorului aflat la cursurile de perfecționare, *reținerea denumirii criteriilor și a grupelor și subgrupelor de clasificare, cu efectul pe care l-ar avea în direcția formării sau perfecționării lor pedagogice, ce am putea răspunde?* Mai ales că, *în prezent, în toate cursurile și manualele de pedagogie se subliniază și demonstrează, printre altele, necesitatea obiectivă a accentuării laturii formativ-educative a învățămîntului.*

După părerea noastră, clasificarea riguros științifică a metodelor didactice rămîne și pentru viitor o operație destul de dificilă și relativă, tocmai pentru că metodele de învățămînt au un pronunțat caracter *polivalent;* teoretic și practic, *fiecare metodă didactică este utilizată în realizarea unor obiective didactice fundamentale diferite, în angajarea și cultivarea celor mai variate și complexe laturi ale educației și a celor mai importante trăsături de personalitate.* Să ne explicităm:

[1] *Sinteze de pedagogie contemporană. Didactica*, E.D.P., București, 1982, p. 114—137.

a) Aproape fiecare dintre metodele de învățămînt, *luate în parte*, poate fi utilizată cu succes în realizarea tuturor obiectivelor fundamentale ale unei lecții: dobîndire de noi cunoștințe, formarea și perfecționarea priceperilor și deprinderilor, verificarea și aprecierea, recapitularea și sistematizarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. *Cazurile cele mai convingătoare le reprezintă conversația, demonstrația, exercițiul, munca cu manualul* — din categoria metodelor așezîs *tradiționale* — și *problematizarea, instruirea programatică, învățarea prin descoperire* — dintre cele *moderne;*

b) Gradul sau *intensitatea realizării activizării elevilor nu este un factor exclusiv dependent de metoda în sine, ci de un sistem de variabile*, în cadrul cărora personalitatea și competența educatorului ocupă totdeauna locul principal. *Activizarea reprezintă efectul aplicării metodei, măsura în care ea a fost sau nu valorificată din plin*, și *nu valoarea în sine a acesteia.* Totodată, *caracterul și intensitatea activizării nu pot fi esențial departajate valoric, în raport de una sau alta dintre metode*, deci *ele nu pot deveni criteriu de clasificare a acestora* (dacă unele metode sînt denumite *active*, în sensul că „se bazează pe acțiune", *celelalte cum sînt și cum trebuie denumite?).* Aceeași metodă, aplicată în diferite forme sau chiar în aceeași formă, dar în situații diferite, produce efecte diferite și din punctul de vedere al activizării. Dacă ne referim, de exemplu, la *exercițiu* — introductiv sau de bază — aplicat la toate obiectele de studiu, în diferitele etape ale însușirii cunoștințelor și, mai ales, în *formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor*, întîlnim un evantai extrem de nuanțat de situații și efecte privind conținutul și intensitatea activizării elevilor;

c) Metoda angajează, la niveluri diferite, personalitatea elevului în integralitatea sa și, ca atare, randamentul acestuia pe plan cognitiv este condiționat esențialmente, respectiv stimulat sau perturbat, de măsura în care celelalte două laturi — afectivă și volițională — o susțin sau nu. Elevul trăiește actul învățării, se angajează sau nu cu plenitudinea forțelor sale la efort, într-o anume direcție — pe toată durata și în toată complexitatea acestuia — în raport cu o multitudine de resorturi care-i aparțin și cu măsura în care acestea sînt cunoscute și declanșate la timp și-n ponderea cuvenită de metode și sînt conectate cu cele ale grupului, clasei;

d) Chiar dacă metodele didactice sînt, *deocamdată, privite* și, implicit, *grupate și apreciate doar sub raportul valorii lor instructive, ele contribuie, direct sau indirect, dar întotdeauna esențial, la realizarea obiectivelor tuturor laturilor educației comuniste:* **intelectuală, morală, politehnică, estetică** și **fizică.** *Toate aceste laturi coexistă, se împletesc, se completează și se stimulează reciproc în orice formă de activitate, și, cu atît mai mult, această osmoză este necesară și evidentă în procesul*

de învățămînt, denumit nu întîmplător proces instructiv-educativ.

Actuala *separare* a metodelor în *didactice, de educație morală, estetică, fizică, a activităților în afară de clasă și extrașcolare* etc. **este artificială** — nereflectînd unitatea indisolubilă a procesului instructiv-educativ — **și derutantă,** sugerînd **eronat** ideea utilizării pe „felii", pentru fiecare componentă sau latură a educației comuniste în parte, a unei metodologii distincte, *în condițiile cînd actul educativ este unitar, indivizibil și cînd, prin sistemul de activități didactice și extradidactice se urmărește dezvoltarea ritmică, graduală și multilaterală a personalității tuturor școlarilor.*

Pe de altă parte, dacă comparăm ceea ce este *prezentat* în actualele cursuri și manuale de pedagogie drept *metode de educație morală, estetică, fizică* etc. cu *metodele de învățămînt*, găsim, în esență, deosebiri? Dacă am fi întrebați *cînd le folosim pe cele din prima categorie, în locul celor din a doua categorie, ce am putea răspunde?* În acest sens sublinierea făcută cu aproape un deceniu în urmă de Victor Tîrcovnicu ni se pare semnificativă. „Într-o anumită metodă didactică există anumite elemente invariante, care țin de esența metodei respective și care se păstrează, indiferent de latura educației la care se aplică. Mijloacele cu care se apreciază în cadrul metodei pot diferi, dar metoda rămîne aceeași".[2] De asemenea, dacă, în perspectivă, asociem la afirmația anterioară faptul că și în metodologia cunoașterii elevilor, și în formele de muncă în afară de clasă și în cele extrașcolare ne întîlnim, de fapt, tot cu o parte din aceleași metode prezentate la didactică — dar sub alte fațete — am lărgi și mai mult aria argumentării polivalenței metodelor și am ajunge la ideea unor metode pedagogice generale, aplicate diferențiat în situații educative diferite. De fapt, se pare că *preferința unor personalități marcante din pedagogia contemporană*[3] *pentru denumirea de metode pedagogice reflectă, în egală măsură, unitatea și necesitatea unei sinteze, a unei reconsiderări în metodologia procesului instructiv-educativ.*

*

Dacă astăzi, după atîtea milenii, se recunoaște deschis că *„omul este o ființă neterminată", care nu se poate realiza decît „cu prețul unei ucenicii permanente"*[4] *și dacă, într-adevăr, în învățămînt „științei-bilanț, științei realizate îi opunem știința-cercetare, știința care se realizează"*[5], atunci *credem că și cei care prezintă sau vor mai prezenta metodologia didactică, trebuie să procedeze ca atare și nu să propună* — practic, impună — *criterii și clasificări care contravin rigorilor științei și obiectivelor învățămîntului românesc contemporan.*

[2] Tîrcovnicu, Victor, *Pedagogia generală*, Editura Facla, Timișoara, 1975, p. 203.

[3] Palmade, Guy, *Metodele pedagogice*, E.D.P., București, 1975; Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972.

[4] Faure, Edgar, *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974, p. 201.

[5] Planchard, Emile, *Introducere în pedagogie*, E.D.P., București, 1976, p. 127.

Lecția — proces cognitiv

Prof. DOINA CALOMFIRESCU
Liceul industrial nr. 3 — Arad

Fenomen de cunoaștere prin excelență, instrucția constă în asimilarea de către elev a cunoașterii științifice, prelucrată din punct de vedere pedagogic la structurile și sistemele sale mentale. „În alți termeni: orice cunoaștere a obiectului, de orice natură ar fi ea, este întotdeauna asimilare la scheme, iar aceste scheme comportă o organizare logică sau matematică, oricît de elementară ar fi ea"[1].

Dinamica structurării și restructurării sistemelor și operațiilor mentale cognitive, precum și conexiunile lor de funcționare o numim *comportament de cunoaștere.* Asimilarea structurilor logico-conceptuale a teoriilor științifice de către elev la propriile sale structuri și sisteme mentale se realizează la *două niveluri funcționale:*

a) *la nivelul structurilor și operațiilor memoriei* și în acest caz se structurează comportamentul de reproducere a cunoașterii științifice, pe care îl vom numi **comportament de cunoaștere de gradul I.** El funcționează întotdeauna la nivelul staticii științei, al teoriilor constituite;

b) *la nivelul reconstrucției procesuale a cunoașterii științifice* prin sistemele și schemele operatorii ale gîndirii elevului. Comportamentul de cunoaștere al elevului se realizează la nivelul dinamicii științei, la nivelul procesualității reconstrucției ei și îl numim **comportament de cunoaștere de gradul II.** El integrează în sine, ca reconstrucție și

[1] J. Piaget, *Biologie și cunoaștere*, Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 135.

suport informațional, comportamentul de cunoaștere statică.

Unul din nivelurile cele mai înalte ale comportamentului de cunoaștere dinamică este *cunoașterea teoretică* sau *discursivă*, care se realizează la nivelul structurilor mentale conceptuale și de operare cu concepte, de organizare a conceptelor în relații de ordine în construcția raționamentelor discursive. Comportamentul de cunoaștere *deductivă*, cînd sintetizează în sine și structuri de imaginație științifică și de creativitate specifică, este apt de a deveni *comportament de reconstrucție a realului*.

Comportamentul de cunoaștere conceptuală a elevilor, la nivelul sistemelor teoretice și a operațiilor cu concepte, se formează cu aceeași rigoare prin studiul disciplinelor sociale, cît și prin studiul disciplinelor fundamentale. În cadrul disciplinelor sociale considerăm că Economia politică, Politica economică a P.C.R., clasa a XI-a, are un rol deosebit de important în structurarea comportamentului de cunoaștere științifică al elevilor, a comportamentului de cunoaștere a fenomenelor, relațiilor și proceselor economice la nivelul teoriilor științifice, legilor și determinărilor cauzale.

Explicația de tip deductiv, specifică transmiterii cunoașterii științifice în cadrul acestei discipline, are mare putere de structurare și de punere în funcțiune a schemelor mentale de operare cu concepte. Pornind întotdeauna *de la un concept* sau *de la un sistem de concepte*, din care va deriva metodic, prin definiții și deducții, precum și prin alte operații logice, un ansamblu bine structurat de informații ce constituie *conținutul informațional al lecției*, explicația deductivă introduce un mare grad de explicitare conceptuală în cadrul cunoașterii elevului.

Secvența inițială a explicației deductive de transmitere a cunoașterii științifice în cadrul lecției este definirea conceptului sau a sistemelor de concepte ce intră în structura sistemului de cunoștințe de transmis. *Definirea conceptului* — dezvăluirea conținutului său — *constituie operația primară de deschidere a conceptului prin destructurarea lui și structurarea într-o primă aproximație a teoriei pe care o conține în sine* (orice concept include în sine o teorie; orice teorie există „condensată" într-un concept). Notăm operația de definire a conceptului, simplificat **Dc.** Regula decurge din principiul identității termenilor, din necesitatea rațiunii de a acorda un anumit sens unui termen și de a-l păstra pe tot parcursul comunicării. Exigența didactică majoră pentru transformarea transmiterii definițiilor în cunoaștere științifică constă în efectuarea de către elevi, în mod cît se poate de conștientizat, a unor operații logice de destructurare metodică a acestora, pentru a putea fi asimilate la sistemele și structurile lor mentale. De pildă, *la lecția „Venitul național"*, *această secvență conține definițiile categoriilor de* **avuție națională, produs social total și venit național.** Conținuturile celor trei categorii economice trebuie asimilate de către elevi la:

a) structuri și operații cognitive ca: *relațiile de ordine* (ordinea genetică a derivării categoriei de venit național din cea de produs social total): *diviziunea* (dezvăluirea sferelor celor trei categorii economice); *clasificarea* (părțile componente ale avuției naționale, ale produsului social total și ale venitului național); *incluziunea* (producția de bunuri materiale inclusă în dinamica producerii venitului național, produsul social total inclus ca sursă a venitului național); *structuri de corespondență* (corespondența dintre structura materială a produsului social total și cea a venitului național); *structuri de diferențiere* (diferența dintre structura valorică a produsului social total și cea a venitului național) etc;

b) sisteme cognitive conceptuale (formarea sistemelor conceptuale de *avuție națională*, *produs social total*, *venit național* și derivate din acestea *categoriile de acumulare*, *rată a acumulării*, *fond național de dezvoltare economico-socială* etc.) organizate în structuri de ordine „esențiale pentru mecanismele gîndirii";

c) sisteme perceptuale: prin *perceperea* (citirea și interpretarea) schemelor și graficelor ca limbaj specific al științei economiei politice și fixarea sistemelor de concepte pe suportul de simboluri grafice.

Prin asimilarea explicației conceptuale la sistemele și structurile mentale ale elevului cunoașterea acestuia se desfășoară din interiorul structurii interne a teoriei științifice pe care astfel o reconstruiește conform logicii ei interne.

Din conținuturile și sferele categoriilor decurg logic sistemele de interogații **(I)**. Aceste interogații și răspunsurile la ele **(I+R)** sînt sisteme de operații cognitive prin care teoria **(T)** se reconstruiește din interiorul ei. O regulă metodologică este deci aceea de *a determina elevii să deducă singuri sistemele de întrebări problematizante* ce decurg din conținuturile și sferele categoriilor, *pentru a căuta răspunsuri la ele*, prin aceasta elevii reconstruind singuri, prin propriile lor operații mentale, conduși de profesor, teoria științifică din interiorul ei, dinamica structurilor lor mentale urmînd legile de structurare ale teoriei științifice.

Introducînd cunoașterea elevului în „spațiul interior" de structurare a teoriei științifice el devine subiect cunoscător. Procesele și sistemele lui mentale vor fi o reproducere a structurilor logico-conceptuale ale teoriei științifice, o reproducere a operațiilor cognitive ce constituie dinamica de constituire a acestora și care se vor „imprima" prin repetare structurilor și schemelor lui mentale inițiale (prealabile) îmbogățindu-le, dezvoltîndu-le prin structurări și restructurări concentrice, în profunzime. Are astfel loc *procesul de interiorizare a structurilor și schemelor*

logico-operaționale ale științei în structurile și schemele mentale ale elevului, ce vor organiza astfel intelectul său. Structurile și schemele mentale ale elevului vor deveni tot mai mult modalități de luare în stăpînire independentă a informațiilor cognitive și de operare critică cu acestea, vor funcționa ca și comportament de cunoaștere științifică.

Schematic, explicația de *tip deductiv* a conceptelor și teoriilor în procesul instrucțional ar putea fi redată astfel:

De ——→ C ——→ I+R ——→ T

De — definiția conceptului
C — conținutul conceptului
I+R — seturile de întrebări și răspunsuri generate de problematizarea conținutului conceptului
T — teoria

De obicei elevii, îndeosebi cei de la seral, nu înțeleg valoarea operatorie a definițiilor, fie că „sar" peste ele, fie că nu leagă explicit definițiile de conținutul teoriei; or, a cunoaște ceva înseamnă a-l putea defini (fără a aluneca în dogmatismul definițiilor). De aceea în manualele școlare trebuie introduse întotdeauna definiții funcționale pentru ca acestea să poată deveni instrumente operaționale ale cunoașterii științifice la nivelul elevilor, adică structura logico-științifică a conceptului să poată fi asimilată la structurile și schemele mentale ale elevului.

Sintetizînd, *secvențele explicației de tip deductiv* sînt:

1. definirea conceptelor prin dezvăluirea relațiilor genetice dintre acestea;
2. deducerea seturilor de întrebări generate de conținutul și sfera conceptului sau conceptelor și problematizarea lor;
3. căutarea răspunsurilor prin descoperire și rezolvare de probleme ca reconstrucție din interior a teoriei științifice;
4. raportarea adevărurilor teoretice, a categoriilor și conceptelor la realitățile concrete, la fenomenele reale printr-o serie de structuri și operații logice ca:

a) identificarea și concretizarea (dinamica și factorii de creștere ai venitului național în țara noastră, necesitatea unei rate înalte a acumulării, structura fondului național de dezvoltare economico-socială, direcțiile de folosire a acestuia etc.);

b) anticiparea cognitivă [nivelul venitului național la sfîrșitul cincinalului (pe baza estimărilor din planul național unic de dezvoltare economico-socială), principalii indicatori economici de dezvoltare ce vor putea fi generați de nivelul respectiv al venitului național și semnificația lor pentru aprecierea noului stadiu de dezvoltare economico-socială a țării noastre (țară cu nivel mediu de dezvoltare)];

c) coordonarea schemelor conceptuale (schemele conceptuale de venit național coordonate cu cele de lege a acumulării socialiste, conceptul de rată a acumulării coordonat cu cel de lege economică fundamentală a socialismului, sistemul conceptual de fond național de dezvoltare economico-socială cu cel al politicii economice a partidului nostru etc.). În acest fel caracterul riguros științific al politicii economice a partidului nostru de creștere rapidă a venitului național, de repartiție și folosire a acestuia în funcție de necesitățile sociale este înțeles în procesul reconstrucției demersurilor logico-gnoseologice pe care se fundamentează.

Raportarea și identificarea „abstracțiilor reflectorizante" ale gîndirii la fenomenele reale pe care le reflectă reprezintă un moment decisiv în dinamica comportamentului de cunoaștere al elevului deoarece fenomenele reale, concrete, practica încep să fie gîndite prin știință (prin legi și determinări cauzale). „Învățînd" să ia în stăpînire realitatea fenomenelor prin structurile și schemele sale mentale elevul învață să raționeze. Astfel, fenomenul de cunoaștere ce-l constituie instrucția construiește treptat demnitatea ființei umane — aceea de a raționa.

BIBLIOGRAFIE

[1] I. Cerghit, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1980
2. St. Georgescu, *Epistemologie*, E.D.P., București, 1978.
3. G. F. Kneller, *Logica și Limbajul educației*, E.D.P., București, 1973.
4. J. Piaget, *Biologie și cunoaștere*, Editura Dacia, Cluj, 1971.
5. J. Piaget, *Epistemologie genetică*, Editura Dacia, Cluj, 1973.
6. D. Potolea, *Orientări teoretico-aplicative și opțiuni metodologice în tehnologia didactică actuală*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1982.
7. K.R. Popper, *Logica cercetării*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981.

Constatări pertinente și exagerări în problema bioritmurilor

HORIA PITARIU
Universitatea Cluj-Napoca

TOATE FORMELE DE VIAȚĂ (vegetală, animală, umană) prezintă variații ciclice în desfășurarea lor cotidiană. Sesizarea acestor fenomene este veche, dar studiul lor științific este de dată recentă.

Botaniștii s-au ocupat primii de acest domeniu, apoi biologii și psihologii, cercetările fiind mai intense după anii '50. Studiul ritmurilor biologice este cunoscut și sub denumirea de **cronobiologie.** Psihologia, care se ocupă cu descoperirea legilor activității psihice, este interesată de anumite particularități ale comportamentului uman, condiționate de ritmurile biologice (la rîndul lor legate de ritmurile cosmice). La prima vedere, ipoteza determinării ritmurilor psihice de cele biologice pare plauzibilă, dacă avem în vedere faptul că psihicul este produsul activității creierului. Numai că ritmurile comportamentale nu pot fi explicate doar prin ritmurile biologice, psihicul fiind determinat în mare măsură social; cu studiul ritmului psihologic se ocupă **cronopsihologia,** termen acreditat prin lucrările lui P a u l F r a i s s [1] În ultimul timp, cronopsihologia omului sănătos, care duce o viață normală, face obiectul a tot mai numeroase cercetări.

Din rațiuni biologice, viața omului este o succesiune de perioade de activitate și de somn. Omul nu poate fi privat de somn mai mult de trei sau patru zile. La fel, potențialul său energetic trebuie reînnoit de mai multe ori pe zi, prin ingerarea de hrană. Desigur, există variații de la un individ la altul, de la o cultură la alta. Mai menționăm că *toți indicatorii fiziologici pun în evidență o variație circadiană a tuturor funcțiilor fiziologice ca: diverse secreții hormonale, modificarea compoziției sîngelui, variațiile electrice ale activității cerebrale* etc. Aceste ritmuri bine stabilite au fost numite *circadiene* pentru că *se înscriu, cu mici abateri, pe o perioadă de 24 de ore.* Prin urmare, *bioritmul este un fapt de necontestat.*

Dintr-un unghi de vedere psihopedagogic, cunoașterea ritmurilor biologice și psihofiziologice nu este o problemă peste care putem trece cu ușurință. De pildă, *alcătuirea orarului școlii sau eșalonarea studiului individual pot fi organizate astfel încît să se asigure condițiile necesare recepționării maxime a informațiilor cu un efort cît mai mic și ținînd seama de curbele de evoluție ale capacității cerebrale și a unor indicatori psihofiziologici legați de aceasta.*

Extensii neștiințifice ale bioritmurilor

Arătam că ritmurile biologice reprezintă o realitate. Dar, se întîmplă ca la periferia unei științe, unde sfera acesteia se intersectează cu alte domenii științifice, în puncte neclare care generează semne de întrebare să apară terenul unde își pot face apariția teorii și practici pseudoștiințifice. Așa a apărut și în domeniul de care ne ocupăm *reversul pseudoștiințific al bioritmologiei,* și anume „psihobioritmurile" sau „calendarul bioritmic" al fenomenelor psihice, teorie dezvoltată de medicul oftalmolog W. F l i e s s și inginerul A. T e l t s c h e r, care au devenit curînd o practică populară, acceptată necritic de un mare număr de oameni. În esență, *teoria realizează o extensie simplă de la biologic la psihic, susținînd că există trei ritmuri fundamentale care și-ar pune amprenta asupra comportamentului cotidian al fiecărui individ:* **ritmul fizic** (23 zile); **afectiv** (28 zile); **ritmul intelectual** (33 zile) [2]. Aceste ritmuri s-ar declanșa în momentul nașterii (?) și ar constitui canavaua comportamentelor noastre, „oferind promisiunea unor *prognoze pe termen lung.* S-au construit minicalculatoare care efectuează operațiile aritmetice prin care se determină aceste ritmuri, indicîndu-se dacă sîntem sau nu într-o zi critică. Prin implicarea calculatorului în această operație, adepții teoriei au găsit un plus de credibilitate, proiectînd răspunderea pe „aparatul matematic", care ar veni astfel în sprijinul afirmațiilor lor nefondate științific. Pentru exemplificare redăm un asemenea grafic pentru o persoană concretă (fig. 1, pag. 14).

Există multe persoane și chiar instituții care acordă credit acestor amatori de senzațional; multe persoane sînt preocupate de calculul bioritmului, respectiv al psihobioritmului, apelînd pentru acest serviciu la un centru de calcul etc. Ceea ce este însă surprinzător este faptul că unele cluburi sportive sau lucrări serioase din domeniul sportului ori oficii de calcul/informatică au inclus în paginile sau preocupările lor și problema bioritmurilor, respectiv psihobioritmurilor în viziunea amintită.

La timpul său, psihologul R. P i n t n e r [3] nota în prefața unei lucrări care verifica „postulatele" susținute de către frenologi că aceștia pot fi combătuți numai cu date experimentale și mijloace tehnice adecvate și nu cu fraze bine alcătuite. În același sens, în ultimul timp au început să apară o serie de cercetări sistematice și în legătură cu valoarea practică a bioritmurilor. Astfel, D. S. H o l m e s [4] și colaboratorii arată într-o cercetare medicală că *bioritmurile sînt lipsite de valoare în predicția timpului de recuperare postoperatorie, a deceselor sau performanțelor sportive.* Un alt cercetător, D. R. F l o o d y [5] *demonstrează că decesul, nașterile, rezultatele la examene sau performanțele șahiștilor etc. nu sînt condiționate și nu verifică teoria tribioritmică.* S t. P o p e s c u [6] în lucrarea „Ritmurile biopsihice și omul modern", realizează o foarte documentată trecere în revistă a cercetărilor din domeniul bioritmurilor pe plan mondial, făcînd apel și la unele investigații proprii. Autorul subliniază cu multă pregnanță că „stabilirea acestor parametri ai ritmurilor, prin raportarea la data nașterii, este inacceptabilă, neavînd o fundamentare științifică" (p. 106).

Într-o cercetare pe această temă, ne-am propus să verificăm dacă performanțele la o probă de inteligență, deci este vorba de performanțe intelectuale ale indivizilor, sînt dependente de poziția celor trei bioritmuri despre care am discutat [7].

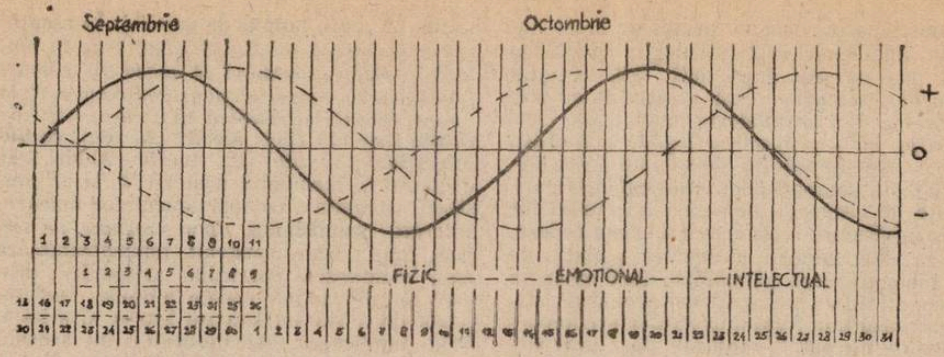


FIG. 1. A.

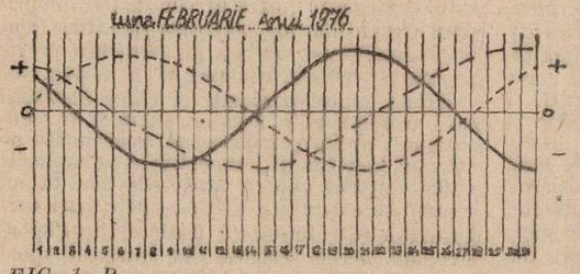


FIG. 1. B.

Fig. 1 A — Graficul poziției matematice a fiecărui ritm începînd cu 1 octombrie și traseele de start din luna precedentă ale fiecărui ritm; B — Situația bioritmului în ziua de 11 februarie 1976 cînd D.I. a provocat un accident auto grav. Niciunul din cele trei ritmuri nu este în poziție critică.

S-a lucrat cu un lot de 98 studenți cărora li s-au administrat două teste de inteligență, *Domino 48* și *Matricile progresive avansate*, în două zile diferite. Cu ajutorul unui calculator s-au determinat bioritmurile, lotul de subiecți fiind dihotomizat în subiecți care în momentul testării erau într-o „zi critică" și subiecți care nu erau în zi critică. În mod normal, dacă ar fi să dăm crezare adepților bioritmurilor, subiecții care nu sînt în zi critică trebuie să obțină la test performanțe superioare față de cei care sînt în zi critică. În Tabelul 1 sînt redate performanțele celor două loturi de subiecți, împreună cu semnificația diferențelor dintre ele. Se poate

Tabel 1

PERFORMANȚELE SUBIECȚILOR LA TESTELE DE INTELIGENȚĂ

Teste	Performanțe subiecți în zi critică (N=17)		Performanțe subiecți în zi necritică (N=81)		Z
	M	DS	M	DS	
Matrici progresive avansate	22,35	4,30	22,65	6,29	0,24 (P> >0,10)
Domino 48	4 292,	4,54	30,51	3,98	1,07 (P> >0,10)

observa că bioritmul nu a influențat performanța intelectuală, diferențele în ce privește punctajul realizat la teste fiind statistic nesemnificativ. Deci, între presupunerile bioritmologilor și eficiența intelectuală nu apare vreo relație sistematică. Cu alte cuvinte, *ipoteza întîmplării* sau *ipoteza „nulă"* nu a putut fi infirmată. Datele noastre se adaugă celor obținute de alți autori.

Date pertinente despre utilitatea bioritmurilor

Firește, bioritmurile joacă un rol însemnat în activitatea de zi cu zi a omului. De ele este bine să ținem seama în procesul de muncă, în antrenamentul sportiv sau în procesul de învățămînt. Mai exact, ritmurile biologice menționate la început sînt relevante pentru procesul instructiv-educativ, în sensul că prin studiul bioritmurilor se poate răspunde la întrebări ca acestea: Cînd trebuie desfășurate anumite activități pentru a realiza o învățare maximă? Care sînt orele din zi caracterizate ca optime pentru anumite activități de învățare, în funcție de curba capacității cerebrale? Cum să organizăm optim regimul de muncă și odihnă al elevului în funcție de variațiile în indicatorii psihofiziologici?

Dar să trecem în revistă anumite date cunoscute despre ritmurile umane. Am ales în acest sens *cîteva experimente care sînt mai apropiate de problemele școlii și ale elevilor* [8].

1. Dintre toți parametrii cu caracter ciclic, mai ușor de măsurat pentru că se referă la metabolismul global al organismului este *temperatura corpului uman*. Temperatura este minimă între orele trei și șase. Ea crește

rapid toată dimineața și atinge un plafon relativ după masă, descrescînd accelerat după ora 21 (fig. 2). N. Kleitman a

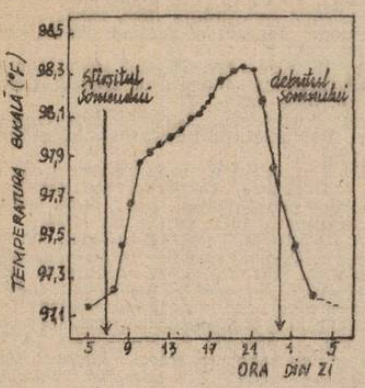


Fig. 2 — Ritmul circadian al temperaturii orale în grade Fahrenheit la un grup de 70 de tineri. Notăm că 97° F și 98° F sînt echivalentul a 36,1°C și respectiv 36,7°C.

arătat primul că eficiența omului, luată într-un sens general, urmărește evoluția circadiană a temperaturii corpului său (așa se explică de ce în cercetările legate de această problemă se aleg anumite ore de testare; de unde survin și unele divergențe de păreri).

2. O categorie de cercetări privesc *activitățile care implică mecanisme senzoriale* sau *senzoriomotorii* (sarcini de precizie sau rapiditate motorie, cum este timpul de reacție). S-au observat ușoare modificări pozitive ale capacității de discriminare vizuală mai ales în orele de după masă, în timp ce în sarcinile senzoriomotorii găsim o creștere a performanțelor dimineața devreme și seara tîrziu.

3. *Eficacitatea mintală* face obiectul unui alt grup de cercetări. Ne referim în acest caz numai la sarcini de execuție nu și de învățare. Este vorba de detectarea de semnale, timp de reacție la alegere, operații aritmetice simple, sarcini de triere de obiecte, probe de baraj etc. S-a constatat că performanțele care se consideră ca o manifestare a vigilenței sau eficienței au o evoluție circadiană foarte apropiată de aceea a temperaturii corpului: ameliorare continuă în timpul dimineții, optimum după masa și scăzută seara (diferența între minimum și maximum variază între 10—30%).

4. O serie de studii s-au ocupat de *personalitatea subiecților și eficiența lor luată în sens general*. S-a constatat (pe baza metodei observației introspective) că ritmul general de eficiență variază de la un individ la altul, în linii mari făcîndu-se dihotomia: indivizi „matinali" și indivizi „nocturni". La aceste două categorii se observă și decalaje în ciclul temperaturii corpului, acesta modificîndu-se în consecință. Primilor li se asociază un comportament introvertit și celorlalți unul extravertit. Aici însă trebuie luată în considerare și variabila sex. Persoanele introvertite sînt mai active dimineața, ele preferă să lucreze dis de dimineață, iar seara se culcă devreme. Extravertiții sînt mai activi seara, ei se culcă tîrziu și le place să doarmă mult. Măsurările s-au efectuat cu *Inventarul de personalitate Eysenck (EPI)*, demonstrîndu-se și faptul că diferența între introvertiți și extravertiți este datorată mai mult componentei „impulsivitate" a introversiunii — extraversiunii decît celei de sociabilitate. Astfel, subiecții impulsivi sînt mai puțin activi dimineața decît seara și invers.

Totuși, există ritmuri circadiene care nu sînt în corelație directă cu temperatura corpului, acestea vizînd mai ales anumite procese psihice. În ansamblu, datele experimentale sînt departe de a se înscrie pe o curbă regulată, în măsură să îndreptățească predicții exacte.

Numeroase studii au investigat oscilațiile memoriei de-a lungul a 24 de ore. Se disting în genere *două niveluri ale memoriei:* memoria de *scurtă durată* măsurată prin capacitatea de aprehensiune a unor elemente simple și distincte (de ex. liste de cuvinte, cifre etc.) și memoria de *lungă durată*, măsurată prin capacitatea de reținție într-un interval mai mare de treizeci de secunde. Cercetările confirmă faptul că *cele două tipuri de memorie au o evoluție circadiană diferită*. Memoria de scurtă durată este superioară în mod deosebit dimineața. Cînd se pune problema memoriei de lungă durată, rezultatele sînt diferite. Astfel, *ceea ce a fost învățat după masă și seara este mai bine reținut decît ceea ce s-a însușit dimineața*, aceasta *indiferent de momentul din zi în care se solicită reamintirea celor învățate. După masa prelucrarea informațiilor se realizează la un nivel mult mai profund, mai elaborat* (situația de învățare, în experimentele efectuate și la care am făcut referire, a avut loc la ora 10,00 dimineața și 19,00 după masă). Se consideră însă că *exactitatea celor reamintite depinde de capacitatea de tratare în memoria de scurtă durată a datelor problemei*. Iată deci cum se completează reciproc mecanismele celor două forme ale memoriei.

Se știe ce rol ocupă cunoașterea rezultatelor într-o performanță. Acest principiu al învățării conduce la ameliorarea randamentului școlar, indiferent de momentul în care se face uz de el. Dar, *atunci cînd învățarea are loc în orele de dimineață, cunoașterea rezultatelor conduce la o creștere cu 10,1% (ora 8) față de o învățare produsă seara*, cînd s-a observat că randamentul crește numai cu 0,2% (ora 21). Întotdeauna însă, *performanțele în învățare pot fi modificate prin ușoare abateri de la ritmurile circadiene, în funcție de factorii motivaționali care acționează.*

În afară de ritmurile circadiene, cele mai cunoscute, și la care am făcut referiri pînă acum, se mai discută și despre ritmuri *ultradiene* — inferioare perioadei de 24 ore, și ritmuri *infradiene* — cele cu perioadă mai mare de 24 ore. Studiul acestor ritmuri s-a efectuat mai intens de către biologi, datele experimentale de psihologie fiind aproape inexistente. Un ritm care funcționează pe o perioadă de o săptămînă a fost pus în evidență la elevi care au obținut performanțe superioare la teste de randament de tip baraj de semne sau de calcul mintal în zilele din mijlocul săptămînii.

Rezultatele existente la ora actuală pot fi privite doar din unghiul de vedere al unor ipoteze cu valoare locală, verificate în marea lor majoritate prin investigații limitate de laborator. Pînă să devină generalizabile, prin experimentarea de teren, va fi necesară o muncă însemnată și pe o arie largă. Din această cauză este prematur să formulăm unele concluzii certe în acest domeniu. *Datele existente cu privire la ritmurile funcțiilor psihice sînt încă fragmentare și disparate pentru a putea permite înscrierea lor pe o curbă precisă, așa cum pretind bioritmologii.* Se poate aprecia că, sub acest aspect, problema rămîne încă deschisă.

BIBLIOGRAFIE

1. P. Fraisse, *Eléments de chronopsychologie*, Le travail humain, 1980, 43, 2, 353—372.
2. W. Fliess, *Das Jahr im Lebendigen*, Jena, Verlegt bei E. Diederichs, 1918; B. Gittelson, *Vos biorythmes*, Paris, Tchou, 1979; G.S. Tomen, *Is this your day?*, N.Y., Avon Books, 1976.
3. D.G. Paterson, *Physique and intellect*, New York, The Century Co., 1930.
4. D. S. Holmes, C. S. Curtright, K.D. McCaul, D. Thissen, *Biorythms: Their utility for predicting recuperative time, death, and athletic performance*, Journal of applied psychology, 1980, 65, 233—236.
5. D. R. Floody, *Further systematic research with biorhythmus*, Journal of appled psychology, 1981, 66, 520—521.
6. St. Popescu, *Ritmurile biopsihice și omul modern*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
7. H. Pitariu, N. Boștenaru, L. Lucaciu, A. Oachiș, *The theory and practice of biorhythms are not confirmed*, Rev. roum. des sc. soc., Série de psych., 1982, 26, 2, 149—154.
8. A. Craig, R. T. Wilkinson, W. P. Colquhoun, *Diurnal variation in vigilance efficiency*, Ergonomics, 1981, 24, 8, 641—651; M.W. Eysenck, S. Folkard, *Personality, time of day, and caffeine: some theoretical and conceptual problems in revelle et al.*, Journal of Experimental psychology: General, 1980, 109, 1, 32—41; S. Folkard, *A note on 'Time of day effects in school children's immediate and delayed recall of meaningful material' — the influence of the importance of the information tested*, British Journal of Psychology, 1980, 71, 95—97; S. Folkard, *Changes in immediate memory' strategy under induced muscle tension and with time of day*, Quarterly Journal of Experimental Psychology, 1979, 31, 621—633; S. Folkard, T. H. Monk, *Circadian rhythms in human memory*, British Journal of Psychology, 1980, 71, 295—307; S. Folkard, T. H. Monk, *Shiftwork and performance* Human Factors, 1979, 21, 4, 483—492; S. Folkard, *Time of day and level of processing*, Memory & Cognition, 1979, 7, 4, 247—252; S. Folkard, T. H. Monk, *Time of day and processing strategy in free recall*, Quarterly Journal of Experimental Psychology, 1979, 31, 461—475; P. Fraisse, *Op. cit.*

Cînd trebuie începută preocuparea pentru dezvoltarea psihică a copilului?

TIBERIU BOGDAN,
ANA TUCICOV-BOGDAN

Vechea opoziție „corp-suflet", de origine ancestrală-mitică, se manifestă și astăzi în mentalitatea unor oameni, în modul de tratare neștiințifică a educației copiilor mici. Mulți susțin că nou-născutul întîi trebuie îngrijit și hrănit, spre a-și păstra sănătatea, a crește în mod „normal", iar după aceea vine și timpul pentru educația lui psihică sau/și formarea social-morală, îndeosebi cînd este încredințat unor instituții de educație (creșă, grădiniță, școală). Această formă de neglijare a factorilor psihici din viața copilului în etapele ei cele mai timpurii reflectă o unilateralizare și simplificare a unor fenomene umane deosebit de importante și complexe ce apar încă din momentul începutului vieții extrauterine.

Cercetările științifice moderne în acest domeniu au stabilit că accentul pus exclusiv pe creșterea fizică — în greutate, volum, înălțime — a copilului, în primul său an de viață nu este numai insuficient, ci el reprezintă, totodată, o brutală ingerință în evoluția naturală, complexă, a ființei umane, care necesită o concomitentă atenție acordată atît fizicului, cît și vieții psihice, planuri deopotrivă de importante și care nu se pot despărți fără ca ulterior să se manifeste traume ireversibile. În această direc-

ție întîlnim nu numai *acțiuni greșite* sau inadecvate, purtătoare de noxe vizibile, dar și *inacțiuni nedorite*, de neglijare sau/și nonstimulare psihică, ale căror efecte nefavorabile se răsfrîng ulterior semnificativ în viața copilului.

Viziunii dihotomice amintite i se adaugă adesea și o practică simplistă, întărită de unele cadre sanitare care îndeamnă mamele de a urmări permanent indicii dezvoltării somatice a copilului mic, după tabelele de greutate, talie, și în plus funcționarea organelor de simț, care evident își păstrează importanța (presupunînd că toate acestea ar fi diferențiate după tipul de populație a regiunii la care se referă). Dar această practică nici pe departe nu epuizează numărul parametrilor ce ar trebui urmăriți încă din primele luni ale copilului. Căci, *dacă o retardare de cîteva zeci de grame în greutate, sau încetinire de cîțiva centimetri de creștere în lungime — desigur importante — pot fi ușor recuperate de sugar, retardările sale pe plan psihic și psihosocial greu se recuperează, ele generează noxe de lungă durată — deci, mult mai grave.*

Tradiționalismul în preocupările de evoluția sugarului își spune cuvîntul nu numai prin faptul că pediatrii, în general, trec cu ușurință peste unele rămîneri în urmă ale vieții psihice la această vîrstă. Înșiși psihologii, pînă nu demult, au ocolit acest domeniu, adîncind în cercetările lor, în cel mai bun caz, doar aspectele neurofiziologice și psihomotorii ale acestei vîrste. Cîteva exemple sînt pilduitoare în acest sens. Începînd cu W. Wundt, Fr. Galton, MacK. Cattell ș. a., în elaborarea testelor de depistare a diferențelor de inteligență la copii, autorii au pornit de la explorarea vîrstei de trei ani, preconizînd probabil că nu există suficient temei pentru a face predicții valabile privind evoluția ulterioară a intelectului copilului pornind de la datele sugarului[1].

De atunci însă numărul instrumentelor de cercetare a dezvoltării psihofizice a copilului mic a crescut, iar calitatea lor s-a îmbunătățit continuu. Există, de exemplu, Testul Californian elaborat pentru dezvoltarea copiilor de la 0 la 15 luni, utilizat cu succes în cercetările sale de dr. A. Bayley (1949)[2], scările de dezvoltare motorie Hetzer-Wolf, Gesell, Brunet-Lizine și alte[3] descrieri ale etapelor comunicării la sugar (J. Bruner, 1975; C. Trevarthen 1977)[4], date cu privire la evoluția psihică a copilului pînă la un an (H. Wallon, R. Spitz, René Zazzo)[5], precizări asupra evoluției sociale și afective[6], cercetări asupra sindromului de carență afectivă (D. Macadziob) la copiii pînă la un an[7]. De asemenea, amintim studiul experimental amplu și amănunțit, devenit clasic, al dezvoltării copilului în primul an de viață, efectuat de René A. Spitz (1954) și unde dezvoltării psihice și psihosociale a copilului se acordă capitole importante[8]. Cu toate acestea, *analiza condițiilor de mediu psihosocial în dezvoltarea psihică timpurie a copilului rămîne încă puțin satisfăcătoare.* Ea se reduce, în genere, la cîteva instrumente (tehnici) slab nuanțate, care scot la iveală mai ales caracteristicile mediului socio-economic de proveniență a copiilor investigați, fără a releva elementele determinante necesare unei evaluări psihosociale mai adînci. Ca mai peste tot, și la noi pe linie medicală s-au făcut eforturi considerabile în vederea reflectării cît mai complete a evoluției sugarului. Lucrări cu caracter de îndreptar pentru mame și personalul de îngrijire a copilului, cum este cu deosebire frumoasa lucrare, recent reeditată, a lui Emil și Herta Căpraru[9] și care, alături de minuțioase și foarte utile îndrumări medicale, acordă un spațiu și principalelor fenomene psihice — senzorialitate, limbaj, contacte sociale ale copilului pînă la un an. Dar, considerînd uzanțele încă existente ca și scopul specific al lucrării, fenomenele psihice prezentate, prin disproporționalitatea lor față de cele organice, apar ca avînd o importanță mai mică.

Problema necesității elaborării unei viziuni mai complete și complexe asupra dezvoltării psihofizice a sugarului a apărut în practică în momentul în care medicii au fost puși în situația de a se pronunța asupra dezvoltării copiilor, în condițiile în care aceștia apăreau medical sănătoși, în schimb, prezentau retardări sensibile sub aspect comportamental, fără a ce putea stabili ușor etiologia lor. Astfel, prof. Th. Hellbrügge arată că în 1945, tînăr asistent fiind și avînd sarcina să examineze copiii proveniți din cămine de ocrotire și în curs de a fi adoptați, a constatat

[1] Cf. B.S. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics*, Ed. John Wiley and Sons, New York, 1966, p. 57.

[2] Apud Theodor Hellbrugge, *Das Deprivationssyndrom als soziale Kindesmisshandlung*, în Kindesmisshandlung, Red. W.T. Haesler, Verlag Ruegger, Diessenhofen, 1983, p. 158.

[3] Cf. R. Laron, Vocabulaire de psychopédagogie et de Psychiatrie de l'Enfant, P.U.F., Paris, 1963.

[4] H. Marcos, *Rôle du partenaire adulte dans la genèse de la communication; les principaux courants théoriques*, International Journal of Psychology, Vol. 18, nr. 6 1983.

[5] Cyrille Koupernik et J-C. Arfouilloux, *Neurobiologie et neurologie du développement*. în H. Gratiot-Alphandéry — René Zazzo, *Psychologie de l'enfant*, P.U.F, Paris, 1970, p. 253, p. 270 și urm.

[6] T. Bogdan, I. Stăncuțescu, *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București 1968.

[7] D. Macadziob, *Dezvoltarea comportamentului afectiv la copil pînă la un an*, Analele Univ. București, 1971; *Variante ale sindromului de carență afectivă*, revista „Igiena", oct. 1983.

[8] René A. Spitz și Godfrey Cobliner, *Vom Säugling zum Kleinkind*, Editura Klett, Stuttgart, 1969, ed. a II-a (în limba franceză, 1954).

[9] Emil Căpraru, Herta Căpraru, *Mama și copilul*, Editura medicală, București 1984.

că nici un manual în circulație pe atunci, de limbă germană, nu specifica decît cîteva rînduri nesemnificative în legătură cu dezvoltarea psihică a copilului sugar[10]. Realitatea cazurilor examinate însă de acest medic a impus ideea că *sănătatea fizică nu este și un indicator sigur pentru sănătatea psihică, dezvoltarea psiho-morală a copilului decurgînd nemijlocit din dezvoltarea sa organică.*

Urmărind etapele de dezvoltare a copilului, vom observa, mai ales la sugar, că pe nici un plan parametrii acestei dezvoltări nu avansează simultan și proporțional în mod legic, ci se constată de-a lungul acestei evoluții o serie de fenomene asincrone. În practică evident apar salturi, cînd în planul creșterii fizice, cînd în planul manifestărilor psihice. Așa se face că se pot manifesta unele fenomene noi neașteptate și rămîn în urmă, pe de altă parte, unele mult așteptate. Dacă toți parametrii fizici și psihici, în genere, par a fi intercorelați, pe parcursul lor și pe porțiunile dezvoltării liniaritatea ideal-imaginară este adesea întreruptă. Se cunoaște, de pildă, *timpul optim de apariție a dentiției sugarului* — indicator extrem de prețios al consolidării și calcificării organismului — care însă *nu este corelat direct nici cu inteligența, nici cu sociabilitatea copilului.* Se cunosc numeroase date cu privire la diferite procese și funcții psihofizice ale copilului studiate separat și cantitatea de informații este în continuă creștere, *fără ca să avem însă o viziune precisă, integrativă, asupra mecanismelor intime, interne, primare ale acestei dezvoltări.*

În realitate, activitatea psihică, subiectivă a copilului începe să se constituie imediat după naștere și continuă să se amplifice și să se dezvolte fundamental încă de-a lungul primului an de viață. Din modul de organizare a sistemului nervos al nou-născutului normal, din structurarea aparatelor sale senzoriale, din mecanismul reflexelor sale de specie, înnăscute, rezultă premisele dezvoltării sale psihice umane. Dar aceste disponibilități nu se vor actualiza și afirma decît în cadrul unei reale și susținute interacțiuni a copilului cu persoana adultului, de preferat o bună mamă (naturală sau adoptivă). Constituirea vieții psihice a copilului începe în cadrul unui proces de socializare foarte timpuriu. Să luăm, de exemplu, un fenomen mult studiat dar și controversat, *primul surîs al copilului*, ale cărui mecanisme neurofiziologice sînt preformate la copil, ținînd de ereditatea speciei umane și a cărui reacție se schițează sub forma de grimasă vizibilă încă de la două săptămîni. Foarte de timpuriu această reacție se condiționează în cadrul contactelor cu ființa și surîsul mamei, *devenind în jurul vîrstei de 6 săptămîni un act psihic, o manifestare de comunicare pozitivă specific umană*, un comportament social-afectiv învățat. În consecință, el devine un mod nou de a răspunde și comunica al copilului în care aspectul fiziologic, cel psihic și psihosocial, în condițiile ființei normale și în stare de veghe nicicînd nu mai pot fi separate. Tot astfel, manifestările de *imitație* la copilul sugar, vocalizările, stările de insatisfacție etc. (pentru care există mecanisme reflexe înnăscute) în cadrul organizării vieții sale subiective, întotdeauna și numai mijlocit de interacțiunea sa cu persoana adultă, se structurează în fenomene psihice (umane), devenind *acte neuropsihosociale*, cultural și concret-individual configurate, încă din mica copilărie. De aceea, evaluarea lor prin „ori-ori" sau „înainte și după", cu scindarea planurilor arătate, este nu numai greșită din punct de vedere științific, ci duce la efecte nedorite și în practica îngrijirii și creșterii copilului. *Principiul fundamental după care se inaugurează și se organizează viața psihică timpurie a sugarului, altfel spus subiectivitatea sa ca ființă activă, unitară, mai mult înnoitoare și mai puțin repetitivă în manifestările sale, este cel al interacțiunii directe cu adultul, al relației interpsihice mamă-copil, plenare, cu toate atributele ce decurg pentru partenerii acestei relații. Afecțiunea maternă*, care pe de o parte presupune o disponibilitate afectivă general-umană, iar pe de altă parte reprezintă stare caracteristică pentru orice femeie normală, este esențială în constituirea vieții psihice a copilului, știut fiind că *sugarul nu poate supraviețui fără ajutorul permanent al adultului.* Faptul că de obicei una și aceeași persoană îl îngrijește pe copil, îl hrănește și îl schimbă, provocîndu-i succesiv senzații plăcute și stări de confort, (prin îndepărtarea stărilor de disconfort) generează un atașament haotic la copil, un primitiv „sentiment securizant", care se manifestă încă de la început prin gesturi descifrabile de „înviorare" (voioșie), momente de „așteptare" și prin manifestări de protest în timpul îndepărtării sau lipsei mamei (naturale, ori adoptive). În momentul constatării acestor stări de confort și de disconfort la copil avem de-a face cu apariția fenomenelor lui psihice de esență primar-afectivă, social-modelate, ca un răspuns pozitiv sau negativ al său la mediu, de la nivelul întregii sale ființe.

Pentru evaluarea fenomenelor psihice ale copilului există diferite scale elaborate (R. Zazzo - Alphandéry) și care testează pe funcții — senzorială, verbală, motorie, afectivă — diversele lui manifestări. Scala Institutului de la München, elaborată sub îndrumarea *lui* Th. Hellbrügge, îmbunătățită continuu, se aplică din 1966 pe scară largă. Ea este mai puțin cunoscută la noi. De aceea, dar mai ales pentru principiile pe care le promovează, în primul rînd cel *al interacțiunii sociale mamă-copil*, o reproducem în imaginea sinoptică alăturată. (fig. 1, pag. 19).

Tabelul prezentat — în care elementele trebuie urmărite pe coloane, citindu-le de jos

[10] Th. Hellbrügge, Lucr. cit., p. 158.

DEZOLTAREA PSIHOMOTORIE A SUGARULUI

Conspect tabelar pentru diagnosticarea dezvoltării funcționale a sugarului

	Etatea deplasării în patru labe	Etatea ședерii	Etatea mersului	Etatea de apucare	Etatea percepției	Etatea de vorbire	Etatea înțelegerii vorbirii	Etatea socială (de socializare)
Sfîrșitul lunii a 12-a						Primele silabe cu sens	Execută ordine simple	Solicitat prin vorbe sau gesturi întinde în dar obiectul unei persoane de îngrijire
Sfîrșitul lunii a 11-a							Reacționează la interdicții	
Sfîrșitul lunii a 10-a						Dialogul: imitare de silabe cunoscute	La solicitare caută persoane sau obiecte prin mișcarea capului	Reacționează distinct față de persoane străine
Sfîrșitul lunii a 9-a						Dublarea silabelor		
Sfîrșitul lunii a 8-a						Murmurarea		Reacționează la jocul de-a v-ați ascunselea după mobilă
Sfîrșitul lunii a 7-a			=tupăie			Bolborosirea de silabe cu sens, cu variereа tăriei sunetelor și a înălțimii tonului		Urmărește activitatea persoanei care îl îngrijește
Sfîrșitul lunii a 6-a								Are un comportament diferențiat față de persoane cunoscute și necunoscute
Sfîrșitul lunii a 5-a						Silabe ritmice		Rîde zgomotos dacă este gîdilat
Sfîrșitul lunii a 4-a						Emiterea de șiflante și bilabiale		
Sfîrșitul lunii a 3-a						Succesiune în lanț a sunetului „m"		Apare surîsul social
Sfîrșitul lunii a 2-a						Emite sunete guturale		Fixează cu privirea figura umană în mișcare și o urmărește
Sfîrșitul primei luni						Emite vocale nedistincte		Are o atitudine observativă față de figura umană
Nounăscutul						Scoate țipete de neplăcere		Luat în brațe se liniștește

(după Th. Helbrügge)

Fig. 1

în sus (începînd din momentul nașterii) — se bazează pe opt parametri principali, de importanță majoră în dezvoltarea copilului sugar: *etatea* (alter), mai precis, *starea deplasării în patru labe* (1), *etatea ședерii* (2), *a mersului* (3), *etatea haptică* sau de apucare (4), *etatea perceptivă* (5), *etatea de vorbire* (6), *etatea înțelegerii vorbirii* (7) și *etatea socială* sau a socializării (8). *Din însăși descifrarea imaginilor se poate constata cum primii parametri — de motricitate și postură corporală — numai aparent n-au legătură directă cu dezvoltarea psihică, în realitate și ei constituie legături substanțiale cu comportamentul subiectiv de natură psihică.* Să ne gîndim că fiecare etapă, de pildă evoluția poziției de ședere a copilului, se realizează în principal cu ajutorul adultului (vezi, mai ales, pozițiile 3—9 inclusiv și 12 din tabel la acest parametru) și că *fiecare succes* obținut în această privință *este o satisfacție legată de interacțiunea copil-adult.* Mai departe, *parametrii percepției nu se realizează decît în colaborare cu adultul și stimularea pe acest plan a copilului îi provoacă mari satisfacții, condiționîndu-i elementele principale de atitudine ludică, care în etapele copilăriei ca și în starea de adult formează o bună parte din satisfacțiile spirituale ale omului.* Nu mai insistăm asupra dimensiunii vorbirii, a înțelegerii verbale și a contactelor social-afective (parametrii 6, 7, 8), care vorbesc de la sine în privința rolului lor în umanizarea și socializarea copilului normal pînă la vîrsta de un an.

Tabelul învederează evoluția sugarului — pe parametrii dați — spre o anume capacitate, ca și progresele atinse în fiecare lună a primului an de viață, înfățișate într-o *concepție dinamică socio-psihofizică unitară.* Astfel, parametrii considerați de Hellbrügge nu constituie indicatori certi ai vîrstelor cronologice, ci schițează doar pașii principali parcurși de copil spre definitivarea unor comportamente de copil și adult.

Este necesar să subliniem că *urmărirea evoluției psihice a copilului după parametrii dezvoltării, ca și urmărirea creșterii în greutate, lungime, rezistență la efort, a perioadelor de veghe-somn etc., este o datorie a fiecărei mame și a oricărei persoane ce și-a asumat grija creșterii și a educării copilului, ori a copiilor.* În același timp, nici o bucurie îndreptățită către un pas în avans, dar mai ales panica nerealizării unor pași, pe un plan sau altul, la o anume vîrstă nu se justifică. În schimb, orice abatere aberantă de la media indicatorilor semnalați nu poate fi și nu trebuie interpretată decît de persoane calificate — medic, pediatru, psiholog — căci numai ei pot stabili sensul adevărat al abaterilor respective, precum și condițiile tratării lor.

De asemenea, mamele sau adulții care și-au asumat rolul de mamă trebuie să fie conștienți că *nici momentul instalării parametrilor semnalați, ori a vreunui proces psihic, ca și durata acestuia, nu sînt fixe. Ele variază în mod natural de la copil la copil, iar ușoarele întîrzieri față de indicatorii medii sînt de cele mai multe ori recuperabile.*

Analiza indicatorilor stabiliți în tabelul lui Hellbrügge, precum și a altor scale de evaluare și tabele de dezvoltare similare ne evidențiază clar că, pe de o parte, există legi genetice care acționează în dezvoltarea generală a copilului încă din fragedă vîrstă. Pe de altă parte, ele indică și faptul că aceste legi nu acționează automat în viața copilului, fără prezența și ajutorul susținut al adultului — a mamei naturale sau adoptive. *Interacțiunea socială continuă dintre mamă și copil aduce după sine cu certitudine instalarea unor stări afective pozitive, bidirecționale reciproce,* a căror semnificație mai adîncă a fost relevată — chiar dacă, uneori și exagerat, — încă de S. Freud și școala sa.

În genere, *climatul afectiv favorabil constituie o sursă dinamică, de stimulare și interacceptare a proceselor psihofiziologice latente la mamă și copil,* care îi asigură acestuia o lentă, dar certă inculturație încă din primul an de viață. Astăzi însă, cînd consecințele revoluției științifice-tehnice se resimt și pe acest plan, cînd se reduce tot mai mult timpul mamei afectat interacțiunii psihosociale cu copilul, adesea acest neajuns este suplinit de persoane special angajate, rude, bunici ori personalul din instituțiile de educație (leagăn, cămin, creșă). De cele mai multe ori acești adulți, preluînd aparent rolul de mamă nu sînt convinși și nu cunosc îndeajuns cît de importantă este interacțiunea lor afectivă, caldă, pozitivă, permanent susținută cu copilul, dincolo de hrănirea și îngrijirea corporală pe care i-o asigură.

Aproape toate cercetările psihologice efectuate asupra copiilor crescuți în creșă sau cămin constată cum acești copii se adună în jurul educatoarei, sau a oricărei femei ce îi vizitează, pentru a fi mîngîiați, luați în atenție, aprobați, recompensați — ceea ce în alte lucrări ale noastre am denumit „cersit afectiv" — fără ca aceste comportamente să fi avut la bază o bună interacțiune socială a acestor copii cu persoanele adulte respective. Este un atașament afectiv neconsistent, neselectiv, ușor comutabil spre orice persoană și care indică asupra privării afecțiunii materne la acești copii, ca și a lipsei unei independențe a lor necesare în etapa dată.

Nici un fel de instituție care neglijează interacțiunea psihosocială a copilului din cadrul relației sale cu persoana adultă și nici un „adjuvant matern", care lasă sugarul să stea mai mult singur, nu pot suplini valențele psiho-educative ale relației copil-mamă normală, de dorit, ideală. Acest fapt a reieșit cu deosebire în evidență comparîndu-se profilul dezvoltării copilului mic instituționalizat cu profilul evoluției normale a copi-

lului crescut în familie. Tabelul sinoptic a două profile de dezvoltare a unor copii de aceeași vîrstă — 18/19 luni *(fig. 2.)* ne relevă

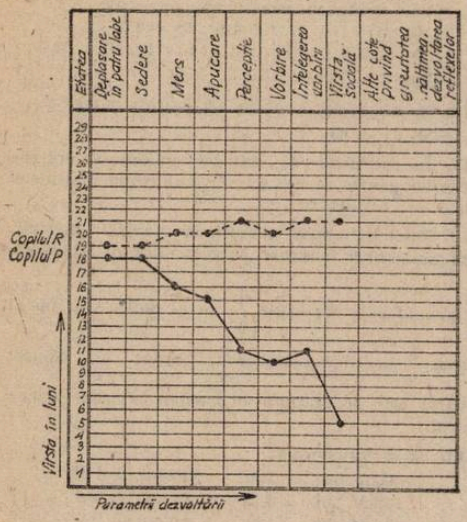


Fig. 2

sub acest aspect diferențe semnificative. Astfel, dacă copilul normal, educat în familie (subiectul R) manifestă în parametrii dezvoltării: la *mers și apucare* etatea de 20 luni față de vîrsta cronologică 19 luni), iar în *percepție, înțelegerea vorbirii* și *contacte sociale* chiar nivelul de 21 luni, copilul căminizat (P) se găsește sub toate aspectele mult inferior vîrstei normale de 18 luni. Etatea sa socială este abia echivalentă unui copil de 4 luni, înțelegerea vorbirii dacă atinge nivelul unui copil de 11 luni, vorbirea sa este de nivelul unui copil de 10 luni etc. Această întîrziere a dezvoltării motorii și psihice la copilul căminizat este denumită cu termenul de *sindrom de deprivație socială* sau *de deprivație maternă*. Fenomenul a fost cercetat mai ales în etapa postbelică, pe calea unor studii longitudinale comparate ale Institutului pentru pediatrie socială și de medicină a tineretului al Universității din München. Concluziile desprinse sînt edificatoare. Printre altele amintim: copiii lipsiți de afecțiune socială maternă dau dovadă de agresivitate mărită, de comportament provocator, utilizînd toate mijloacele pentru a obliga pe ceilalți să se ocupe de ei, sînt recalcitranți, recurg la loviri, aruncă obiectele etc. De asemenea, ei pot manifesta tendințe *de lipsă de distanță*, acceptînd chiar la un an orice persoană, atașîndu-se de oricine — ceea ce este caracteristic sugarului de 3—6 luni, o stare care după 6 luni este normal să fie depășită. În aceeași ordine, se pot declanșa la copiii căminizați, în genere lipsiți de căldura maternă, stări de anxietate, ca și fenomene de *apatie socială* — un fel de dificultate de a stabili relații emoționale umane mai stabile, stîngăcie în jocul cu ceilalți, timiditate etc. Adesea deprivarea socioafectivă timpurie agravează îndărătnicia copilului, crizele sale de independență, negativismul din etapele copilăriei și adolescenței. Toate aceste fapte, ca și *experimentele invocate* la care ne-am referit (Kurt Gottschaldt 1945/1949, Th. Hellbrügge, 1966) — după expresia lui Cl. Bernard — demonstrează o dată în plus, dacă mai era nevoie, că afecțiunea socială în genere, dar mai ales *afecțiunea maternă este forța principală, hotărîtoare, umanizatoare și socializatoare a copilului în etapele sale timpurii.*

În concluzie, răspunsul la întrebarea formulată la începutul acestui studiu devine la îndemîna oricui. *Educația* — și ne gîndim *în special la educația psihică și psihosocială — trebuie începută încă din primele zile ale vieții copilului.*

Dinamica însușirii unor deprinderi și priceperi matematice de bază în clasele IV-VIII

Dr. PELAGHIA POPESCU
Centrul de Științe Sociale — Iași
Prof. LUCIA FERENȚ
Școala Nr. 23 — Iași

La sfîrșitul anului școlar 1978/1979, colectivul de cercetări didactice de la Centrul de Științe Sociale al Universității „Al.I. Cuza" din Iași a întreprins o serie de cercetări privind starea pregătirii absolvenților de școală primară în raport cu exigențele procesului de învățămînt din clasa a V-a.

Una din aceste cercetări s-a referit la nivelul la care se situează unele deprinderi și priceperi matematice de bază la sfîrșitul școlii primare și începutul clasei a V-a. Cercetarea prin care s-a verificat nivelul acestor deprinderi și priceperi a cuprins un lot de 1034 de elevi la sfîrșitul clasei a IV-a și aceluiași lot de elevi, de la aceleași școli, la începutul clasei a V-a (de data aceasta au fost testați 1023 de elevi)*.

Un număr redus de elevi din lotul investigat, și anume elevii aparținînd claselor a V-a de la Școala nr. 23 din Iași, în total nouă clase, față de douăsprezece cîte au fost în clasa a IV-a, au devenit obiectul unei cercetări longitudinale pînă la absolvirea gimnaziului, în 1983.

Acestor clase de elevi li s-a aplicat la începutul fiecărui an școlar, după două-trei săptămîni de școală, același test de matematică. În clasa a VIII-a însă testul a fost aplicat la sfîrșitul anului școlar, pentru a vedea în ce măsură deprinderile și priceperile matematice investigate au beneficiat de faptul că elevii au desfășurat o activitate continuă în învățarea matematicii (neîntreruptă de vacanța mare).

Ideea care a stat la baza acestui experiment constatativ longitudinal își află obîrșia în ipoteza potrivit căreia absolvenții de școală primară, pe măsură ce înaintează în studiul matematicii, ar trebui să probeze o cunoaștere mai temeinică a noțiunilor matematice de bază predate în clasele I—IV.

Testul aplicat a fost alcătuit de prof. Lucia Ferenț în conformitate cu programa valabilă pentru anul școlar 1978/1979 și cuprinde treisprezece întrebări. Întrebarea nr. 13 se referă la trei unități de măsură: lungime, capacitate și masă. Unele exerciții sînt luate din manualele de matematică pentru clasele I—IV. Iată conținutul testului:

EFECTUAȚI URMĂTOARELE EXERCIȚII ȘI PROBLEME:

1. Formați cel mai mare și cel mai mic număr natural cu cifrele: 3; 0; 9; 2; 6.

2. Scrieți cu cifre numerele: douăsprezece milioane patrusprezece mii cincizeci; șapte mii unu.

3. Să se mărească numărul 904 de 30 de ori.

4. Să se micșoreze numărul 9 636 de trei ori, iar numărul 10 800 de 60 de ori.

5. Cu cît este mai mare 1 032 decît 691?

6. Produsul a două numere este 75. Dacă deîmmulțitul se mărește de două ori, care va fi produsul?

7. Să se afle b și c din expresiile:

$a+30=50$	$a-35=50$	$70+b=90$	$90-b=75$
$b+a=90$	$a-b=42$	$c-b=50$	$b+c=60$
$b=\ldots$	$b=\ldots$	$c=\ldots$	$c=\ldots$

8. Să se afle x din exercițiile:

$36-24+x=80$; $\quad 30+10+40-x=0$

$27=91-57+19-x$

9. Să se efectueze următoarele operații:

$66:11.40:5=$; $\quad 7.9-4.9:18+12=$;

$7.5-2.4+9=$; $(90-33):19+19.(70-61)=$;

$63+150:5-160:40=$;

10. Să se calculeze x din exercițiul: $(2\,000-1\,250):x=30$

11. În exercițiile de mai jos schimbați ordinea factorilor pentru a efectua cît mai rapid calculele: $2.36.5=$; $\quad 25.365.4=$;

12. Desenați patru cercuri de aceeași mărime, apoi împărțiți-le în doimi, pătrimi, optimi, și treimi.

În primul cerc hașurați $\frac{1}{2}$, în al doilea $\frac{3}{4}$, în al treilea $\frac{5}{8}$, iar în al patrulea $\frac{2}{3}$. Scrieți în dreptul fiecărui cerc ce mărime de fracție a rămas nehașurată.

13. Să se transforme:

0,25 cm = ? m	9,561 = ? dl
17,32 hm = ? m	18 kg = ? g
43 446 mm = ? m	10,6 hg = ? g

Notă: după fiecare exercițiu rezolvat trageți cîte o linie

Realizările elevilor la acest test au fost apreciate cu o scară formată din trei trepte: elevi care *știu*, elevi care sînt *nesiguri* și elevi care *nu știu*. Răspunsurile apreciate cu *nesigur* sînt acelea în care elevii făceau greșeli de calcul, nu explicau obținerea unui rezultat sau nu aplicau consecvent aceeași regulă de rezolvare la toate exercițiile cuprinse într-un item. De exemplu, un termen necunoscut era corect aflat dintr-o sumă și incorect din alta. Răspunsurile de acest fel demonstrează că deprinderile matematice respective nu sînt sigure și temeinice.

Fiecare item a avut în vedere o anume deprindere sau pricepere (un obiectiv operațional). Aceste deprinderi au fost considerate de bază întrucît ele sînt indispensabile în activitatea ulterioară de învățare a matematicii, precum și a altor discipline care reclamă cunoașterea unui aparat matematic elementar.

În continuare, prezentăm tabelul cu rezultatele obținute la proba aplicată (v. pag. 23).

Analiza și interpretarea rezultatelor. Concluzii

Studierea datelor cuprinse în tabel permite reliefarea cîtorva aspecte semnificative privind nivelul și dinamica însușirii unor deprinderi și priceperi matematice de bază în clasele IV—VIII.

1. Orientîndu-ne după valorile procentuale mai mari din rubrica „elevi care știu" (între 77 și 88%), se **observă că un număr de de-**

---

* Elevii testați aparțineau școlilor nr. 23 din Iași și școlilor nr. 2, 3 și 5 din Piatra Neamț. Mulțumim și pe această cale inspectoratelor școlare Iași și Neamț, conducerilor de școli și personalului didactic, care, sub conducerea dr. Ioan C. Roman, au aplicat și corectat probele administrate.

prinderi și priceperi sînt în general temeinic însușite la sfîrșitul școlii primare. În categoria acestora intră: mărirea unui număr de cîteva ori, micșorarea unui număr de cîteva ori și micșorarea unui număr cu atît. Aceste deprinderi înregistrează un procent ridicat și în clasele V—VIII, ceea ce înseamnă că în școala primară se pot însuși temeinic, cu metode și procedee adecvate, cunoștințele prevăzute în programa de matematică.

În tabel se observă însă că deprinderile privind „micșorarea unui număr de cîteva ori" și „micșorarea unui număr cu atît" înregistrează, la începutul clasei a VI-a, un regres reprezentînd 15 și, respectiv, 20 la sută față de începutul clasei a V-a sau începutul clasei a VII-a. Presupunem că acest regres se explică prin faptul că se fac mai puține exerciții prin care elevii să rețină operațiile aritmetice corespunzătoare algoritmilor mai sus citați: împărțirea pentru „micșorarea unui număr de cîteva ori" și scăderea pentru „micșorarea unui număr cu atît".

2. Nivelul unor deprinderi și priceperi matematice de bază scade considerabil sub influența uitării determinate de vacanța mare. Acest fenomen se observă la un număr mare de deprinderi care pierd din temeinicie datorită vacanței mari dintre clasa a IV-a și a V-a și a celei dintre clasa a V-a și a VI-a. Exemplificăm cu datele cuprinse în rubrica „elevi testați care știu". Iată aceste deprinderi a căror temeinicie devine șubredă: scrierea cu cifre a numerelor naturale exprimate în cuvinte (47% la sfîrșitul școlii primare, 40% la începutul clasei a V-a și 35% la începutul clasei a VI-a); legătura dintre produs și factorii săi (65%, 59%, 35%); aflarea unui termen dintr-o sumă și dintr-o diferență (21%, 14% și 13%); aflarea unui termen din expresii cu operații de adunare și scădere (44%, 37%, 19%); ordinea efectuării operațiilor (26%, 12%, 13%); comutativitatea factorilor (50%, 40%; la începutul clasei a VI-a se observă un progres: 52%); aflarea împărțitorului (62%, 39%, 29%); transformarea unităților de măsură pentru lungime (21%, 19%, 21%), capacitate (30%, 9%, 22%) și pentru masă (18%, 7%, 15%).

Datele de mai sus arată că *la sfîrșitul școlii primare cunoștințele elevilor sînt în general mai sigure decît la începutul clasei a V-a și a VI-a.* De aici se desprinde o concluzie pedagogică deosebit de importantă: dacă unele deprinderi și priceperi matematice de bază n-au pierdut în calitate pe parcursul celor patru ani de gimnaziu (vezi punctul 1), cu toate consecințele negative ale uitării datorate vacanței mari, și dacă la sfîrșitul clasei a IV-a unele deprinderi sînt temeinice, atunci este posibil ca marea masă a elevilor din clasele V—VIII să-și însușească noțiunile matematice de bază al căror studiu începe în școala primară. Îndeosebi ar trebui revizuită, din punct de vedere metodic, perioada recapitulării materiei la începutul fiecărei clase gimnaziale, ea urmînd să fie organizată pe baza unor obiective precise și încheiată cu aplicarea unor instrumente adecvate de evaluare a nivelului de pregătire a elevilor pentru a se putea trece apoi la studierea materiei noi.

3. Cercetînd datele din aceeași rubrică („elevi care știu"), se constată un **fenomen pozitiv în evoluția deprinderilor și priceperilor matematice de bază la elevii din clasa a VII-a și a VIII-a.** Mai ales la sfîrșitul clasei a VIII-a, deprinderile și priceperile investigate ating valori mai mari. O explicație ar consta și în faptul că mulți elevi se pregătesc pentru proba de verificare privind admiterea în treapta întîi de liceu. De asemenea, saltul de la clasa a VI-a la clasa a VII-a (în ambele situații elevii au fost testați la începutul anului școlar) se explică și prin influența benefică a studiului algebrei în clasa a VI-a, unde elevii se întîlnesc din nou cu unele deprinderi și priceperi însușite în clasele I—IV. La sfîrșitul clasei a VIII-a nivelul însușirii unor deprinderi și priceperi este superior celui de la începutul clasei a VII-a. Fenomenul este explicabil întrucît elevii au parcurs doi ani școlari în învățarea algebrei. Analizînd datele din tabel, se constată un progres continuu la un șir de deprinderi și priceperi care au fost antrenate pe tot parcursul gimnaziului (vezi în tabel numerele 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 și 13).

Cu tot acest progres, *majoritatea deprinderilor* cu numărul de ordine citat mai sus se *află încă la mijlocul drumului* în ceea ce privește însușirea lor deplină. O creștere satisfăcătoare înregistrează deprinderea „comutativitatea factorilor", de la 52% la începutul clasei a VI-a la 84% la sfîrșitul clasei a VIII-a, precum și alte trei deprinderi a căror creștere în calitate depășește 50%. E vorba de „legătura dintre produs și factorii săi", care crește de la 35% la începutul clasei a VI-a la 64% la sfîrșitul clasei a VIII-a, de „aflarea unui termen dintr-o sumă și dintr-o diferență" cu un salt spectaculos de la 13% la începutul clasei a VI-a la 58% la sfîrșitul clasei a VIII-a și de „aflarea împărțitorului" — de la 29% la începutul clasei a VI-a la 62% la sfîrșitul clasei a VIII-a.

4. Analizînd rubrica în care apar elevii cu rezultate nesigure, se constată **un grad**

DINAMICA ÎNSUȘIRII UNOR DEPRINDERI ȘI PRICEPERI MATEMATICE DE BAZĂ ÎN CLASELE IV–VIII

Nr.	Deprinderi și priceperi matematice de bază / Clasa și numărul elevilor	Elevi testați care: Știu IV 381	Știu V 332	Știu VI 320	Știu VII 293	Știu VIII 284	Sînt nesiguri IV 381	Sînt nesiguri V 332	Sînt nesiguri VI 320	Sînt nesiguri VII 293	Sînt nesiguri VIII 284	Nu știu IV 381	Nu știu V 332	Nu știu VI 320	Nu știu VII 293	Nu știu VIII 284
1.	Cunoașterea numerației: formarea numerelor naturale	161 42%	193 58%	157 49%	186 63%	229 81%	70 18%	51 15%	68 21%	46 16%	19 7%	150 40%	88 27%	95 30%	61 21%	36 12%
2.	Scrierea cu cifre a numerelor naturale exprimate în cuvinte	179 47%	134 40%	110 35%	160 55%	218 77%	136 36%	117 35%	112 35%	100 34%	43 15%	66 17%	81 25%	98 30%	33 11%	23 8%
3.	Mărirea unui număr de cîteva ori	337 88%	271 82%	248 77%	252 86%	249 88%	10 3%	14 4%	12 4%	15 5%	12 4%	34 9%	47 14%	60 19%	26 9%	23 8%
4.	Micșorarea unui număr de cîteva ori	295 77%	258 78%	202 63%	227 77%	242 85%	55 15%	35 10%	53 16%	35 12%	17 6%	31 8%	39 12%	65 21%	31 11%	25 9%
5.	Micșorarea unui număr cu atît	306 80%	258 78%	182 57%	226 77%	234 82%	14 4%	14 4%	32 10%	22 8%	8 3%	60 16%	60 18%	106 33%	45 15%	42 15%
6.	Legătura dintre produs și factorii săi	246 65%	195 59%	112 35%	161 55%	183 64%	8 2%	14 4%	62 19%	20 7%	18 7%	127 33%	123 37%	146 46%	112 38%	83 29%
7.	Aflarea unui termen dintr-o sumă și dintr-o diferență	82 21%	48 14%	40 13%	117 40%	163 58%	144 38%	59 18%	64 20%	45 15%	66 23%	155 41%	225 68%	216 67%	131 45%	55 19%
8.	Aflarea unui termen din expresii cu operații de adunare și scădere	168 44%	125 37%	63 19%	110 38%	143 50%	139 36%	105 32%	115 36%	82 28%	87 31%	74 20%	102 31%	142 45%	101 34%	54 19%
9.	Ordinea efectuării operațiilor	98 26%	39 12%	40 13%	82 28%	96 34%	158 41%	93 28%	74 23%	85 29%	101 35%	125 33%	200 60%	206 64%	126 43%	87 31%
10.	Aflarea împărțitorului	237 62%	130 39%	93 29%	145 49%	177 62%	19 5%	31 9%	20 7%	20 7%	15 5%	125 33%	171 52%	207 64%	128 44%	92 33%
11.	Comutativitatea factorilor	191 50%	133 40%	168 52%	200 68%	237 84%	50 13%	41 12%	14 4%	7 2%	13 4%	140 37%	158 48%	138 44%	86 30%	34 12%
12.	Împărțirea unui întreg în fracții și recunoașterea unei fracții dintr-un întreg	96 25%	69 21%	65 21%	112 42%	143 50%	121 32%	73 22%	55 17%	54 18%	66 23%	164 43%	190 57%	200 62%	117 40%	75 27%
13.	Transformarea unităților de măsură pentru: lungime	82 21%	64 19%	65 21%	97 33%	113 40%	117 31%	36 11%	37 12%	40 14%	50 18%	182 48%	232 70%	218 67%	156 53%	121 42%
	capacitate	116 30%	31 9%	70 22%	90 31%	124 44%	57 15%	11 3%	8 2%	23 8%	15 5%	208 55%	290 88%	242 76%	180 61%	145 51%
	masă	68 18%	24 7%	54 15%	73 25%	101 36%	88 23%	15 5%	20 7%	49 17%	55 19%	225 59%	293 88%	246 78%	171 58%	128 45%
	Total general: răspunsuri %	2 662 46,5	1 972 39,5	1 669 34,7	2 248 51,1	2 652 62,2	1 186 20,7	709 14,2	746 15,5	643 14,6	585 13,7	1 866 32,6	2 299 46,1	2 385 49,6	1 504 34,2	1 023 24,0
	răspunsuri absolute:	5 715	4 980	4 800	4395	4 260	5 715	4 980	4 800	4 395	4 260	5 715	4 980	4 800	4 395	4 260

mai mare de precaritate (randament scăzut) numai la anumite deprinderi, precaritate exprimată între 15 și 40 la sută din numărul elevilor supuși testării. În ordinea înscrierii acestor deprinderi în tabel, ele sînt următoarele: scrierea cu cifre a numerelor naturale exprimate în cuvinte, aflarea unui termen dintr-o sumă și dintr-o diferență, aflarea unui termen din expresii cu operații de adunare și scădere, ordinea efectuării operațiilor și împărțirea unui întreg în fracții și recunoașterea unei fracții dintr-un întreg. La unele din aceste deprinderi se înregistrează și un număr mai mare de elevi care „nu știu", reprezentînd, în fiecare clasă, între 19 și 68 la sută (vezi deprinderile de la numerele de ordine 7, 8, 9 și 12).

5. Datele înscrise în rubrica „elevi testați care nu știu" pun în evidență un nivel scăzut în însușirea unor deprinderi și priceperi matematice de bază. Includem în această categorie acele deprinderi a căror necunoaștere se situează între 29 și 88 la sută din lotul examinat. Iată aceste deprinderi: legătura dintre produs și factorii săi (între 29 și 33 la sută); aflarea împărțitorului (între 33 și 64 la sută); comutativitatea factorilor (între 40 și 48 la sută, cu excepția clasei a VIII-a cu 12%); transformarea unităților de măsură (indiferent de felul unității de măsură, procentele variază între 42 și 88).

Se poate considera că aceste deprinderi sînt cel mai slab însușite, iar spre absolvirea gimnaziului nu se înregistrează modificări calitative sensibile decît cu puține excepții.

6. În ceea ce privește realizarea tuturor itemurilor, se constată că la sfîrșitul clasei a IV-a s-au obținut 46,5% răspunsuri corecte, 20,7% răspunsuri nesigure și 32,6% răspunsuri greșite.

La începutul claselor a V-a și a VI-a se diminuează numărul răspunsurilor corecte și al celor nesigure și crește numărul răspunsurilor care exprimă neștiința elevilor (46 și, respectiv, 49 la sută).

În schimb, la începutul clasei a VII-a, crește procentul răspunsurilor corecte (51,1 față de 34,7 la începutul clasei a VI-a). Nu se produc schimbări mari în cazul răspunsurilor nesigure la începutul clasei a VII-a, valorile procentuale rămînînd, chiar și la sfîrșitul clasei a VIII-a, în jurul lui 14 la sută. În ceea ce privește răspunsurile greșite, date de elevii care nu știau să rezolve întrebările administrate, se constată o diminuare a acestora de la 49,6% la începutul clasei a VI-a la 34,2% la începutul clasei a VII-a.

La sfîrșitul clasei a VIII-a crește numărul răspunsurilor corecte, reprezentînd 62,2% și scade numărul răspunsurilor greșite la 24%.

Această cercetare constatativă longitudinală impune cîteva concluzii și sugestii ameliorative privind predarea și însușirea de către elevii claselor IV—VIII a unor deprinderi și priceperi matematice de bază.

În școala primară se însușesc noțiunile și deprinderile matematice de bază în ritmuri și niveluri diferite determinate atît de particularitățile psihice de vîrstă și individuale, cît și de factorii educativi instituționali și neinstituționali. Pentru o reușită deplină a elevilor din școala primară în însușirea deprinderilor și priceperilor matematice de bază, un rol deosebit revine învățătorilor și apoi familiei. Cunoscîndu-se dificultățile și posibilitățile de însușire a noțiunilor matematice prevăzute de programa școlară, învățătorul și numai învățătorul poate sprijini munca elevilor cu mijloace pedagogice adecvate.

Investigația efectuată pune în evidență influența relativ negativă a vacanței mari asupra temeiniciei unor deprinderi și priceperi însușite. Acest fenomen nu va putea fi înlăturat niciodată, fiind vorba de uitare ca proces psihologic natural. Uitarea nu va putea fi înlăturată nici printr-un număr mare de probleme și exerciții date pe timpul vacanței, ci, mai degrabă, printr-o organizare metodică superioară a perioadei de recapitulare la începutul anului școlar, în care accentul să cadă pe discriminarea noțiunilor și a deprinderilor, pe sistematizarea cunoștințelor, pe antrenamente adecvate obiectivelor stabilite ad-hoc.

Pe parcursul claselor gimnaziale, profesorii trebuie să cunoască dinainte noțiunile și deprinderile care prezintă dificultăți în însușirea lor de către elevi, astfel încît să insiste asupra lor și să le controleze prin exerciții adecvate nivelul atins de elevi în învățarea deplină a noțiunilor și deprinderilor corespunzătoare.

Desigur că nu există activitate matematică în care profesorii să nu corecteze și să nu reamintească elevilor algoritmii de rezolvare a unor exerciții și a unor probleme în care elevii se întîlnesc cu deprinderi și priceperi matematice de felul celor investigate de noi. Totuși, simpla reamintire a regulilor, fără integrarea lor în norme și principii mai generale, pe care elevii să le consemneze eventual în memoratoare, nu asigură totdeauna o înlăturare a procedărilor greșite sau ezitante. Este necesar ca acest proces să se urmărească lecție de lecție și să se verifice rezultatele, iar elevii să devină participanți la propria lor activitate de perfecționare a învățării matematicii.

Dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor prin rezolvarea de probleme în cadrul lecțiilor de matematică

Prof. MARIA DRĂGUȚ
Școala Nr. 166, București

În acțiunea educațională la lecție, este necesar ca informațiile pe care profesorul le dă elevilor să nu reprezinte un scop în sine, ci un mijloc de dezvoltare a capacităților creatoare și de realizare a transferului cunoștințelor. Cu cît este mai bogată rețeaua de canale care leagă cunoștințele, cu atît este mai mare posibilitatea sau capacitatea găsirii soluțiilor la diferite probleme.

Capacitatea de a găsi soluții prin utilizarea unor relații neașteptate nu se reduce la un dar înnăscut. Ea se formează în primul rînd în școală, apoi se cultivă, se perfecționează în decursul vieții. De aceea, este esențial ca, în cadrul lecțiilor, procesul de însușire a cunoștințelor să se bazeze pe: înțelegerea profundă a informațiilor; ierarhizarea acestor informații (așezarea lor într-o anumită ordine după criteriul importanței și al generalității); caracterul dinamic al ierarhizării (în sensul unei permanente structurări și restructurări a cunoștințelor pe baza asociațiilor și a legăturilor cauzale dintre cunoștințele predate și cele însușite anterior.

În cele de mai jos, vom ilustra modul cum am stimulat elevii să rezolve probleme, atît la lecții, cît și la ședințele de cerc, în cadrul capitolului „Ariile figurilor" din Geometria pentru clasa a VII-a.

Astfel, încă de la începutul acestui capitol am introdus noțiunea de figuri echivalente, noțiune pe care manualul nu o dă, dar, pe care o consider foarte utilă, întrucît ea dă posibilitatea rezolvării creatoare a multor probleme, prin găsirea unor soluții ce necesită o adevărată activitate de investigare și cercetare.

Pentru înțelegerea temeinică a acestei noțiuni, după ce am predat aria triunghiului — cu precizarea că orice latură poate fi considerată ca bază —, am scos în evidență *modalitățile în care se obțin cel mai adesea triunghiuri echivalente*, și anume:

— dacă ele sînt congruente;

— dacă au bazele identice sau congruente și înălțimile identice sau congruente, acest ultim caz fiind ilustrat prin următoarele două probleme:

1) Într-un triunghi oarecare ABC se duce mediana AM. Să se cerceteze dacă cele două triunghiuri formate sînt echivalente.

2) Dîndu-se un triunghi oarecare ABC, cu baza BC fixă, să se construiască un alt triunghi echivalent cu triunghiul dat și avînd aceeași bază. Cîte soluții are problema? Care este locul geometric al vîrfului A, opus bazei BC?

Elevii au fost solicitați să exprime cu voce tare demersurile gîndirii care a condus la rezolvarea problemelor prin efort propriu, singura intervenție din partea profesorului fiind numai aceea referitoare la completarea locului geometric cu o a doua dreaptă, paralelă cu baza BC.

De asemenea, ei au dat și o nouă formulare ultimei probleme, și anume: „Dacă baza unui triunghi este fixă, iar vîrful opus ei se deplasează pe o paralelă la bază, aria triunghiului rămîne constantă", făcîndu-se precizarea că această formulare va ușura înțelegerea și rezolvarea multor probleme.

Elevii au fost puși să stabilească valoarea de adevăr a propoziției: „Dacă două figuri sînt echivalente, atunci ele sînt congruente" al cărei răspuns, „fals", a fost găsit prin considerarea unui contraexemplu luat chiar din problema precedentă.

Pentru dezvoltarea spiritului de independență, a imaginației, a capacității de investigare atît în cadrul lecțiilor cît și cu prilejul temelor pentru acasă, elevii au fost solicitați să rezolve o serie de exerciții care apoi au fost analizate în clasă pe baza unor planșe concepute de profesor, insistîndu-se asupra principalelor aspecte ale procesului psihologic de căutare a soluției. Astfel, pentru a ilustra echivalența figurilor, a fost propusă spre rezolvare problema: „Dîndu-se două triunghiuri dreptunghice identice, să se formeze toate poligoanele convexe, avînd aria egală cu suma ariilor celor două triunghiuri".

Prezentînd planșa elevilor am scos în evidență că există șase astfel de poligoane convexe, care rezultă prin alăturarea triunghiurilor (cîte două poligoane pentru fiecare latură comună).

Pentru aprofundarea noțiunii de figuri echivalente, a fost propusă ca temă de muncă independentă următoarea problemă:

„Dîndu-se patru triunghiuri dreptunghice isoscele ($AB \equiv AC = a$) congruente, să se formeze cu ajutorul lor cît mai multe figuri geometrice echivalente între ele".

Elevii au fost interesați în găsirea unui număr cît mai mare de figuri geometrice, dînd dovadă de multă imaginație, numărul acestor figuri ajungînd chiar pînă la 50.

În ora următoare, le-am prezentat patru planșe referitoare la problema menționată, planșe de care m-am folosit și în cadrul altor lecții pentru a evidenția următoarele aspecte:

— se pot forma doar 6 poligoane convexe, celelalte fiind neconvexe;

— nu toate figurile geometrice reprezintă poligoane, deoarece nu îndeplinesc condițiile referitoare la vîrfuri și laturi, evitînd astfel definiția simplistă și confuză care se dă uneori poligonului ca fiind linia frîntă închisă;

— aria unei figuri se poate afla fie pe baza formulei, fie prin însumarea ariilor figurilor în care ea se descompune (de ex. un hexagon neconvex se poate descompune într-un paralelogram și un pătrat);

— un poligon oarecare poate fi transformat într-un poligon echivalent cu el, idee de bază în rezolvarea creatoare a multor probleme din capitolul „Arii", ilustrată la început printr-un exemplu simplu ca acesta: „Să se afle (fără a efectua calculele) aria unui triunghi isoscel obtuzunghic, avînd laturile congruente egale cu a cm, iar unghiul de la vîrf de 120°", care conduce la aria unui triunghi echilateral de latură a în care se transformă triunghiul dat.

Pentru a stimula capacitățile creatoare ale elevilor în rezolvarea diferitelor probleme cu arii, am insistat asupra următoarelor teme care s-au dovedit a fi ușor accesibile elevilor:

— variația ariilor figurilor geometrice în funcție de elementele de care depind, ilustrată atît grafic, cît și pe baza relațiilor $y = kx$ și $y = \frac{k}{x}$, care exprimă dependența direct, respectiv invers proporțională între mărimile variabile y și x, dependență la care s-a ajuns folosind legătura dintre produs (cît) și factorii înmulțirii (termenii împărțirii), deci prin considerații de aritmetică;

— interpretarea geometrică a expresiilor literale, și anume cele de gradul I reprezentînd o lungime, cele de gradul II o arie, iar cele de gradul III un volum.

Menționăm în acest sens cîte o problemă pentru ilustrarea cele două aspecte.

1) Înălțimea AD a unui triunghi ABC împarte latura BC în raportul $\frac{5}{3}$. Aria triunghiului $ADC = 60$ cm². Să se afle aria triunghiului ABC.

Rezolvarea se face ușor dacă se observă că triunghiurile ABC și ADC au aceeași înălțime, iar baza primului triunghi reprezintă $\frac{8}{3}$ din baza celui de-al doilea, adică $BC = DC \cdot \frac{8}{3}$. Rezultă că și aria triunghiului ABC va reprezenta $\frac{8}{3}$ din aria triunghiului ADC, adică $60 \cdot \frac{8}{3} = 160$ (cm²).

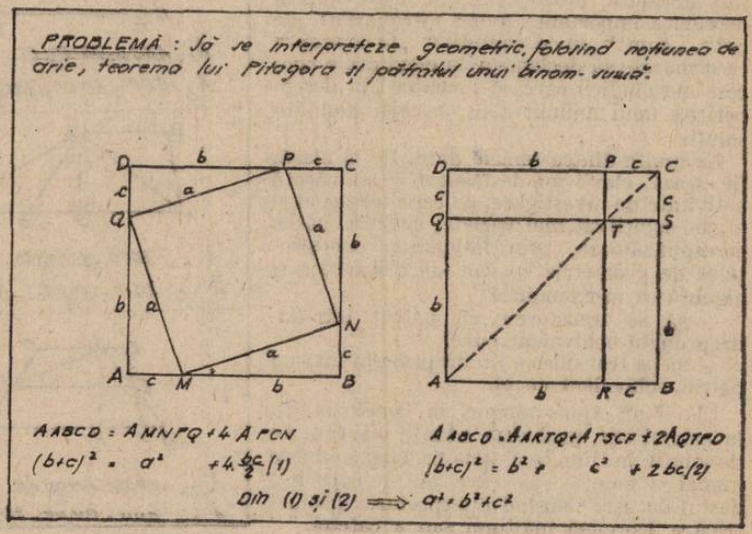
2) Să se interpreteze geometric, cu ajutorul noțiunii de arie, teorema înălțimii și teorema catetei; elevii au găsit cu ușurință formulările corespunzătoare, care în cazul teoremei înălțimii este următoarea: „Aria pătratului construit pe înălțimea unui triunghi dreptunghic este egală cu aria dreptunghiului care are ca dimensiuni segmentele determinate de înălțime pe ipotenuză".

Analog, elevii au dat interpretarea geometrică a teoremei lui Pitagora, folosind noțiunea de arie.

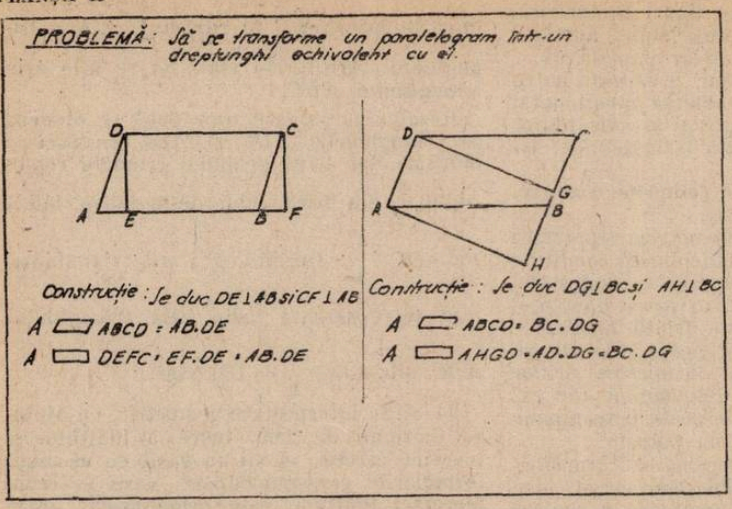
O altă interpretare a teoremei lui Pitagora, care folosește în același timp și interpretarea geometrică a pătratului unui binom-sumă, este dată în p l a n ș a I.

Problemele care au contribuit în mare măsură la dezvoltarea capacităților creatoare ale elevilor au fost cele referitoare la transformarea unui poligon în altul echivalent cu el; în acest sens un rol important l-au avut planșele cu ajutorul cărora elevii

PLANȘA I



PLANȘA II



Din verificarea planșelor care conțineau probleme date pentru acasă, au rezultat următoarele sarcini de lucru:

— să se transforme un dreptunghi într-un triunghi obtuzunghic echivalent cu el;

— să se transforme un trapez într-un paralelogram echivalent cu el;

— să se transforme un triunghi obtuzunghic într-un paralelogram, echivalentu cu el;

— să se ducă trei drepte într-un dreptunghi, astfel încît acesta să se descompună în patru triunghiuri echivalente între ele ș.a. a reieșit că elevii au dat dovadă nu numai de imaginație, ci și de ingeniozitate în rezolvarea acestor probleme în diferite variante, la ultima dintre ele găsind cinci moduri de descompunere.

au descoperit ușor modul de formare a unor poligoane echivalente cu un poligon dat.

Cu ajutorul p a n ș e l o r II și III referitoare la transformarea unui paralelogram într-un dreptunghi echivalent cu el și la transformarea unui trapez oarecare într-un triunghi echivalent cu el, prin metoda problematizării, elevii au justificat construcțiile necesare pentru rezolvarea acestor probleme.

O a l t ă p l a n ș ă (IV) pe care am folosit-o la o ședință de cerc și care se referă la transformarea unui trapez într-un triunghi echivalent cu el, dar avînd aceeași bază, a dat posibilitatea elevilor să facă o extindere în ceea ce privește transformarea unui poligon convex cu n laturi în altul, echivalent cu el, avînd $n - 1$ laturi.

În rezolvarea tuturor problemelor menționate mai sus, s-a urmărit nu numai obținerea soluțiilor, ci, mai ales, căile prin care ele au fost obținute, descoperite, în acest sens o deosebită importanță avînd întrebările: „de ce?“, „cum?“ „în ce condiții?“ „în ce scop?“ ce urmăresc să declanșeze la elevi acele procese ale gîndirii care să-i conducă la descoperirea unui anumit fapt, a unei anumite soluții.

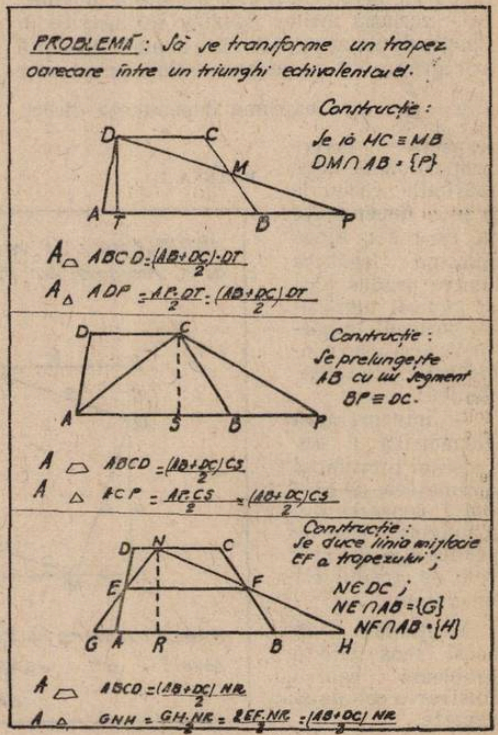
La multe dintre temele date, fie în clasă, fie acasă, elevii au desfășurat o adevărată activitate de investigare, de cercetare pentru a găsi soluții cît mai variate, cu justificările corespunzătoare, prin îmbinarea cunoștințelor de geometrie cu cele de aritmetică și algebră ca în exemplele:

— să se transforme un pătrat într-un dreptunghi echivalent cu el;

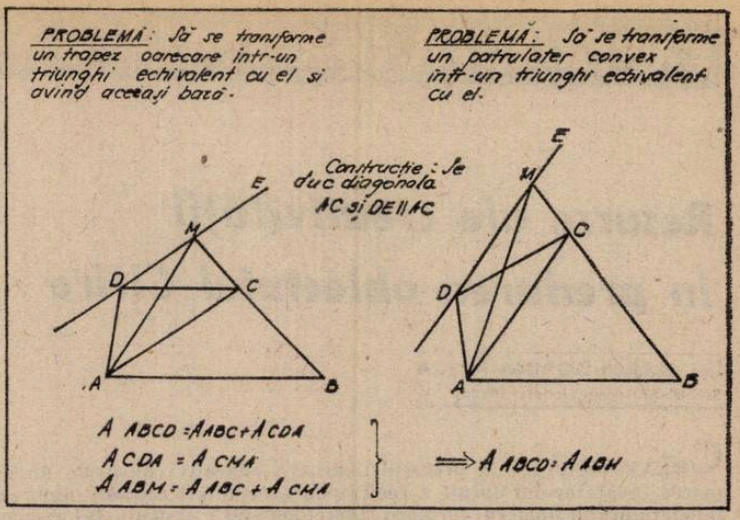
— să se transforme un dreptunghi într-un pătrat echivalent cu el.

Elevii au ajuns singuri la concluzia că, în primul caz, problema admite o infinitate de soluții, în timp ce a doua problemă admite numai o soluție, pe care au descoperit-o destul de ușor folosind interpretarea geometrică a teoremei înălțimii sau a catetei.

PLANȘA III



PLANȘA IV



litate în demonstrarea teoremei lui Tales și a teoremei lui Pitagora.

În formarea și dezvoltarea la elevi a capacităților intelectuale, ca: spiritul de investigare, imaginația, aplicabilitatea cunoștințelor în diverse situații impuse de rezolvarea unor probleme, în general în stimularea creativității elevilor, profesorului îi revine un rol hotărîtor, el fiind acela care transmite elevilor săi această atitudine creatoare.

Bineînțeles că pentru realizarea acestui deziderat este necesară din partea profesorului o temeinică și minuțioasă pregătire, atît în specialitate, cît și sub aspect metodic și psihologic, pentru a putea pătrunde în tainele universului copiilor pe care îi educă; numai în felul acesta, viitorii absolvenți își vor putea pune în valoare capacitățile lor creatoare, perfecționîndu-și permanent instrucția primită în școală.

Tradiție, inovație, creativitate

PUBLICAȚIE adresată pionierilor și școlarilor, „START SPRE VIITOR"* se află în al patrulea an de apariție și odată cu trecerea timpului are tot mai mulți cititori. Bilanțul activităților desfășurate în cercurile tehnico-aplicative în anul școlar 1981—1982 arată dorința fierbinte a purtătorilor cravatei roșii cu tricolor de a răspunde prin fapte condițiilor minunate de studii și viață create, de a face față sarcinilor pe care partidul le-a trasat școlii. În cele 101 296 cercuri tehnico-aplicative și pe obiecte de învățămînt își desfășoară activitatea 2 164 974 pionieri și școlari. De un real folos în munca lor le-a fost și revista „START SPRE VIITOR".

Așa cum arăta redactorul șef, poetul Mihai Negulescu în „Impuls" din numărul 12, decembrie 1982, „numerele din anul viitor ale revistei vor aduce noutăți. Nu vă îndepărtați însă de numerele apărute în 1982. Ele reprezintă în continuare bogate surse de inspirație, o mică enciclopedie practică, din care sîntem siguri că veți desprinde în continuare învățăminte, idei și veți trece hotărît la lucru. Răsfoindu-le din nou, veți găsi atîtea și atîtea „subiecte" peste care nu se poate trece cu indiferență. În electrotehnică, automatică, mecanizarea agriculturii, autodotare școlară și mai cu seamă în universul „laboratorului de acasă", sugestiile „startului spre viitor" nădăjduim să aibă caracter permanent.

Prin noi rubrici și seriale, vom căuta să vă punem la îndemînă acele planuri, construcții, proiecte, idei menite să vă ajute să vă apropiați de frumoase meserii ale viitorului, să vă aduceți o contribuție sporită la dezvoltarea științei și tehnicii românești. La școală, în casele pionierilor și șoimilor patriei, în cercurile uzinale și, bineînțeles, acasă, anul 1983 să fie cît mai rodnic în realizări constructive pionierești".

Sînt promisiuni care au și prins viață în numerele ce au apărut de atunci pînă acum. Dornici să-și perfecționeze pregătirea pentru a deveni ei înșiși promotori ai noului, tot mai mulți pionieri și școlari consultă revista, se inspiră în construirea unor aparate, dispozitive în care pun în valoare talentul și cunoștințele dobîndite în cercurile pionierești, în lecțiile de atelier. Eleganța fiecărui număr te îmbie la lectură, iar lectura te reține pînă la ultima pagină prin noutățile și utilitatea problemelor ce le cuprinde.

În paginile revistei întîlnim o problematică bogată cu surprinderea unor aspecte inedite care contribuie eficient la dezvoltarea și cultivarea talentelor, la formarea unui ansamblu de priceperi și deprinderi.

Se știe că aptitudinile și talentele nu se dezvoltă prin contemplarea pasivă a unor modele, ci în procesul unei activități adecvate. Aptitudini pentru tehnică, pentru știință se dezvoltă construind, cercetînd, studiind. Or, acestui deziderat i-au răspuns aproape în totalitate conținutul și forma acestei publicații.

Dintre numeroasele rubrici permanente care sînt citite cu interes de pionieri amintim: „Atelierul fanteziei", „Raliul ideilor", „Recreații tehnico-științifice", „Priveste în viață" etc.

Ceea ce apreciem în mod deosebit este faptul că redacția sondează permanent opiniile cititorilor și, în funcție de acestea, introduce noi rubrici.

Mai mulți cititori, majoritatea elevi în clasa a VIII-a, au propus să se publice probleme originale, a căror rezolvare să fie un prim

Prof. Petre ANDREI

(Continuare în p. 58)

* Revista tehnico-științifică a pionierilor și școlarilor editată de Consiliul Național al Organizației Pionierilor.

Resurse ale creativității în predarea obiectului Citire

Înv. MARIA-DORINA PAȘCA
Școala din Iernut, județul Mureș

CREATIVITATEA în procesul instructiv-educativ constituie un punct de plecare în afirmarea învățătorului dornic a realiza un învățămînt calitativ nou, care să răspundă cerințelor învățămîntului modern, formării tinerei generații în contextul exigențelor actuale.

Fiecare obiect de învățămînt în parte poate prezenta resurse menite a realiza anumite comportamente metodologice necesare în a surprinde elemente ale creativității elevului, prin creativitatea învățătorului. Important este, așa cum am putut constata din activitatea directă de la catedră, ca aceste noi compartimente metodologice să valorifice potențialul creator al elevului, să corespundă nivelului său de percepere, cît și să satisfacă unele trebuințe intelectuale elementare constituind fundamentele dezvoltării progresive ale gîndirii creatoare.

Obiectul Citire — privit în evoluția sa morfo-structurală din clasa I și pînă în clasa a IV-a, poate reprezenta un modul al creativității învățătorului, exprimat faptic prin manifestările de acest gen ale școlarului mic. *Din multitudinea compartimentelor metodologice ce pot constitui elemente ale creativității învățătorului la obiectul Citire, m-am oprit asupra celor pe care le consider ca avînd noi valențe structurale:*

1. regrupări în planificarea trimestrială și anuală;

2. o nouă optică asupra temelor pentru acasă;

3. inițierea elevilor în tehnica muncii cu cartea (rolul lecturii literare suplimentare).

Clasele a III-a și a-IV-a au reprezentat în complexitatea lor stadiile în care o parte din elementele anunțate anterior au găsit cadru propice realizării ansamblului structural al creativității învățătorului, implicit a școlarului mic.

1. Regrupările în planificarea trimestrială și anuală la obiectul citire au fost necesare în vederea realizării imaginii cît mai complexe a elevului despre activitatea artistică sau valoarea operei literare a unui poet sau prozator, clasic sau contemporan. În acest context au fost planificate, într-un șir compact de ore, lecții de același autor (privit sub un anumit aspect tematic), de autori diferiți privind aceeași tematică, realizînd *săptămîna* M. Eminescu, Ion Creangă, Mihail Sadoveanu, N. Labiș, George Coșbuc, Otilia Cazimir, George Topîrceanu, sau prin prisma *anotimpurilor* — toamna, iarna, primăvara, vara. Această viziune a cuprins în complexitatea sa dirijarea receptivității elevului, introducerea în elementele de structură componistică a operei sau anotimpului surprins. Procedînd în acest mod, am reușit a pregăti viitoarea cunoaștere aprofundată a valorilor literare a unor poeți, prozatori clasici sau contemporani ce vor fi studiați în anii următori de școală.

Privind tematic, la clasa a III-a am realizat:

a) săptămîna sau săptămînile Mihail Sadoveanu, surprins ca neîntrecut povestitor al trecutului glorios al poporului român: *Războaiele lui Traian cu Decebal; Lupta de la Podul Înalt; Luarea Griviței; Mărășești.*

b) universul poetic al lui Octavian Goga (completat cu lectura literară suplimentară): *Toamna; Sara; Poezii* (lectură).

c) — universul poetic al lui George Topîrceanu: *Acceleratul; Rapsodii de toamnă; Balada unui greier mic* (lectură).

d) — universul poetic al lui Mihai Eminescu: *Mircea cel Bătrîn și Baiazid; Revedere; Poezii* (lectură).

Continuînd în clasa a-IV-a:

a) Ion Creangă-povestitorul: *Moș Ion Roată și Vodă Cuza; Povești, povestiri* (lectură); *La cireșe* (lectură).

b) diversitate în exprimarea poetică — Nicolae Labiș: *Dacă*

toate acestea fi-vor învățate; Țara; Moartea căprioarei (lectură).

c) cotidianul — Mircea Sîntimbreanu: *O temă grea; Se caută o greșeală!; Recreația mare* (lectură).

2. Noua optică a temelor pentru acasă s-a constituit ca o rezultantă a actului creator al elevului, a amprentei sale personale în rezolvarea problemei date. Astfel:

a) îmbogățirea vocabularului pe bază de cuvinte noi sau copierea unui anumit fragment:

„Niște ordine scurte și, după cîteva minute de efort *unanim* al echipei, iată țîșnitura unei coloane de fum, urmată de o *jerbă* de scîntei. În sfîrșit, *jetul incandescent* de fontă *colcăie* prin șanțul dinainte făcut spre gura deschisă a uriașei căldări ce îl așteaptă pe vagonul de pe linia ferată.

O *șarjă* este o minune a tehnicii la care s-a ajuns azi în privința creării fontei". *(Florile de fier ale Reșiței*, Citire, clasa a IV-a);

b) parafrazarea textului *(Fagul* de S. Mehedinți, Citire, clasa a IV-a):

„Cîte s-au întîmpat cu acest fag? Parcă mi-ar șopti frunzele cîte s-au întîmplat; crengile mi-ar spune că s-au dat lupte, iar trunchiul mi-ar povesti că au fost stăpîniri. Parcă și păducelul mi-ar șopti ce s-a întîmplat cu el. Se spune că ar fi fost o vrăjitoare bună și l-ar fi vrăjit să se înalțe sus, sus de tot pînă la nori și să trăiască o mie de ani. Și așa fagul trecu peste multe lupte și întîmplări rămînînd să le povestească tuturor care-l ascultă" (elevul L.C.);

c) mesajul cu valoare educativ-civică:

„— Atunci să știi că, numai cînd vei îndeplini măcar trei din toate acestea (slujirea patriei pe cîmpul de luptă, familie, copii, casă, bibliotecă n.r.) ai dreptul să ridici cuvîntul și să dai lecții altora cînd trece drapelul patriei". *(Drapelul*, Citire, clasa a IV-a)

d) semnificația titlului:

1) *Brîndușele* — de E. Camilar, Citire, clasa a IV-a:

— vestesc primăvara veșnică (elevul M.D.);

— e primăvară (eleva S.S.);

— frumusețea soldaților (eleva T.A.).

2) *Muzicuța* — de I. Grigorescu, Citire, clasa a IV-a:

— misiunea îndeplinită (eleva F.O.);

— prietenul (eleva C.C.).

e) formularea unor întrebări ce aduc un plus de inventivitate și personalitate din partea elevului:

1) *Cheia* — de M. Sadoveanu, Citire, clasa a IV-a:

— Cum se descrie autorul în lecție? (eleva C.C.).

— Cînd găsise „cheia de aur"? (eleva S.S.)

2) *Muzicuța* — de I. Grigorescu, Citire, clasa a IV-a.

— De ce avea tata încredere în Horia? (eleva C.C.).

— De ce și cum l-a așteptat tata pe Horia? (eleva G.A.).

— Era nevoie să știm numele băiatului? (eleva A.C.).

— Ce putea spune Horia la poliție? (elevul O.I.).

Le-am cerut elevilor să dea și sugestii legate de conceperea temei pentru acasă, observînd nivelul cognitiv ce solicita interes.

a) — fragmentele cele mai frumoase care surprind o însușire a unui personaj (elevul M.D.);

b) — descrieri de natură (eleva G.A.);

c) — trei întrebări din lecție (eleva C.C.);

d) — copierea fragmentului ce conține cuvinte noi (elevul C.H.);

e) — povestirea în scris a lecției sau a unui fragment (eleva V.I.);

f) — participarea directă a noastră în cele prezentate (eleva F.O.).

Interesul elevului pentru tema de acasă reprezintă un element nou în complexitatea ce-i caracterizează creativitatea, definind-o „in facto".

3. Inițierea elevilor în tehnica muncii cu cartea (rolul lecturii literare suplimentare) rezidă ca o necesitate în realizarea întregului la obiectul Citire. Obișnuirea elevului cu elemente primare de catalogare, înregistrare, cumulare și redare a informațiilor unei cărți, de elaborare a fișelor de lucru cît și de activitate directă nemijlocită cu volumul în fața facilitează cu bune rezultate capacitatea elevului de a-și „ordona" lectura literară suplimentară, de a deveni un permanent căutător, redescoperitor al frumosului. Faptul că am realizat unele activități comune cu

FIȘĂ DE LECTURĂ LITERARĂ SUPLIMENTARĂ

NUMELE AUTORULUI *Ion Creangă*

TITLUL CĂRȚII *Amintiri din copilărie*

TITLUL POVEȘTII, POVESTIRII *La cireșe*

EDITURĂ, EDIȚIE, AN *„Ion Creangă" — 1977*

Despre cine se vorbește (tema-subiectul)	Cine sînt? (personajele)	Ce mi-a plăcut? (valoare artistică)	Ce învățătură se desprinde? (mesajul moral)
Într-o vară Nică s-a dus pe la mătușa Mărioara cerînd pe Ion la scăldat, dar cu gînd la cireșul femeii. Dat fiind că a furat cireșe și a dat toată cinepa palancă la pămînt, Ștefan a Petrii a plătit paguba, iar Nică s-a „săturat" de cireșe.	mătușa Mărioara Nică Moș Vasile Ștefan a Petrii din Humulești	„Cît pe ce să pună mîna pe mine! Și eu fuga și ea fuga și eu fuga și ea fuga pînă ce dăm toată cinepa palancă la pămînt"	„Lăcomia strică omenia"

bibliotecara școlii și chiar lecții în cadrul bibliotecii, s-a constituit ca un cadru propice unor astfel de manifestări. Insuflarea de la această vîrstă a dragostei pentru citit și carte reprezintă o reușită. Toate activitățile ce le-am desfășurat au avut în prim plan tehnica muncii cu cartea, a apropierii și mai mult de opera poetului sau scriitorului prezentat.

Fișa de lectură literară suplimentară a cuprins:

— *probleme de catalogare, înregistrare:*

1) Numele autorului
2) Titlul cărții
3) Titlul poveștii, povestirii
4) Editură, ediție, an

— *cît și elemente de structură:*

1. Tema-subiectul sub forma „Despre cine se vorbește"? facilitînd apropierea de conținutul lecturii;
2. Personajele — „Cine sînt"? selecționînd din multitudinea de personaje eroii principali;
3. Valoarea artistică — „Ce mi-a plăcut"? pătrunzînd în „laboratorul" de creație, reținînd elementele definitorii;
4. Mesajul moral — „Ce învățătură se desprinde"? implicînd direct cititorul în desfășurarea acțiunii.

Concepînd în acest mod unele elemente din compartimentul metodologic menit a stimula creativitatea învățătorului la obiectul Citire, am reușit să impun noi valori manifestărilor creatoare ale școlarului mic, punînd în plan central complexitatea evoluției sale, pornind de la afirmarea sa ca un concept aptitudinal și realizînd produsul nou al originalității și creativității sale. Astfel, manifestările creatoare, creativitatea școlarului mic, pot reprezenta un cadru propice afirmării învățătorului creator.

Sugestii pentru material didactic multifuncțional la limba și literatura română

Prof. LIVIA FUMURESCU
Școala Nr. 2 din Brad, județul Hunedoara

ÎNTRE TEHNOLOGIILE NOI DE ORGANIZARE și desfășurare a activității didactice, DESIGNUL INSTRUCȚIONAL asigură posibilitatea aplicării celor mai adecvate metode și modalități de însușire a noilor cunoștințe dobîndite în școală, într-o perspectivă formativ-operațională. În lumina acestor deziderate ale școlii în actuala etapă „sînt necesare spații mobile și plurifuncționale, care să ușureze circulația ideilor" și „să ușureze munca individuală și în grup" [7].

Iată de ce organizarea cabinetului de limba română, activitatea de autodotare și adaptare a metodelor la subiecții acțiunii pedagogice și metodice constituie o obligație morală și profesională pentru profesorul învățămîntului gimnazial, a cărui nobilă menire vizează „însușirea limbii ca mijloc de comunicare orală și scrisă, corectă din punct de vedere gramatical, ortografic și ortoepic" pentru a forma la elevi „capacitatea de a utiliza limba română.. în raport cu diversele împrejurări și cerințe ale vieții" [2]

În condițiile unor spații limitate ale cabinetelor școlare, respectiv ale claselor, *poliecranul* reprezintă o realizare funcțională și economicoasă, răspunzînd imperativelor actuale de structurare sistemică a cunoștințelor din diferite domenii, și în primul rînd al gramaticii, disciplină abstractă și dificilă pentru unii elevi care trebuie orientați înspre esența limbii, cu scopul aplicabilității cunoștințelor dobîndite. Este un instrument de lucru practic și ușor realizabil în atelierul-școală cu mijloace proprii, iar experiența folosirii lui în ultimii cinci ani ne-a confirmat numeroasele avantaje ale acestui dispozitiv simplu, dar eficient pe tot parcursul anului școlar, în diverselе etape ale lecțiilor.

Poliecranul are două părți — suportul lemnos și rolplanșa. Primul corp este confecționat din lemn (placaj, scîndură), ca o ramă dreptunghiulară (la dimensiunile dorite) sau ca un dulăpior—gen vitrină. Șipcile de la extremitățile „ecranului" maschează cele două role, pe care se înfășoară rolplanșa, rulată simultan, printr-o curea de transmisie — de la o volantă, aflată în extremitatea inferioară a ramei. Fața „ecranului" este protejată cu sticlă, fixată prin colțare sau prinsă pe o ramă de lemn, mobilă, ca o ușă. Rolplanșa reunește 10—20 scheme pe hîrtie — cu sau fără suport textil, tapet sau alt material la metraj pe care se poate scrie (v e z i f i g . 1).

Poliecranul prezintă numeroase *avantaje*:

— ocupă un spațiu redus, poate fi plasat pe orice perete prin variate modalități de suspendare și se confecționează cu cheltuieli minime, prin autodotare;

— *concentrează și sistematizează*, în viziunea metodică a profesorului, diferitele compartimente ale limbii (fonetică, vocabular, morfosintaxă, paralelisme sintactice între propoziție și frază), oferind *modele* care „să

înlesnească identificarea cu uşurinţă a faptelor de limbă urmărite şi aplicarea, în condiţii variate, a cunoştinţelor" [3];

— rolplanşele grupează scheme pe diferite aspecte gramaticale şi pot fi *schimbate şi înlocuite, în ritmul lecţiilor* predate, organizate şi desfăşurate conform programei sau de cîte ori este nevoie. Înlocuirea se face rapid, datorită unui sistem simplu de fixare şi rulare, iar depozitarea rolplanşelor în schemoteci este în funcţie de mobilierul existent şi de amenajările posibile;

— planşele pot fi *păstrate în faţa elevilor* cît timp este nevoie (în timpul rezolvării exerciţiilor aplicative, în lecţiile recapitulative) sau chiar în afara orei. Dispozitivul este *tolerant* faţă de elevii cu ritm mai lent de lucru sau cu o capacitate mai redusă de înţelegere a unor aspecte aparent abstracte;

— sistemul simplu de rulare a schemelor de pe rolplanşă *oferă posibilitatea reluării* aspectelor gramaticale insuficient înţelese de către unul sau mai mulţi elevi, cu scopul clarificării şi fixării cunoştinţelor;

— fiind folosit la lumina naturală, poliecranul *evită consumul nemotivat de energie electrică* şi toate complicaţiile utilizării aparaturii moderne, care impune o amenajare corespunzătoare şi *funcţională* a claseicabinet (obturare, surse individuale de lumină etc.);

— *asigură conservarea* planşelor, a schemelor, păstrarea lor în bune condiţii, chiar şi în şcolile unde spaţiul de depozitare este redus, iar condiţiile de mediu contribuie la rapida lor degradare;

— rolplanşa şi schemoteca *evită supraîncărcarea* pereţilor cu diverse materiale auxiliare, îmbinînd utilul cu plăcutul, contribuind la menţinerea unui echilibru estetic al interiorului, asigurînd „anumiţi factori de ambianţă cu efecte favorizante atît pentru elevi, cît şi pentru profesori" [4].

Prezenţa celor trei poliecrane în clasa-cabinet rezolvă însuşirea algoritmilor de lucru de către elevi, disciplinîndu-le gîndirea, încurajîndu-le creativitatea şi mobilitatea lingvistică.

Poliecranul I reprezintă un *îndreptar ortografic*, cu verificare prin substituire. Corpul lemnos este de dimensiuni reduse: 45 cm × 35 cm × 20 cm. Rolplanşa conţine ortograme grupate pe părţi de vorbire şi este utilizabilă ori de cîte ori este nevoie, constituind un real sprijin în formarea deprinderilor de scriere corectă, atît pentru elevii claselor mici, cît şi pentru cei cu ortografie deficitară din clasele a VI-a şi a VII-a.

Concepute într-o manieră personală, rolplanşele oferă profesorului posibilitatea structurării materialului în funcţie de subiecţii procesului instructiv-educativ, de nivelul clasei, de metoda sa de lucru.

Exemplificăm afirmaţiile cu secvenţe din rolplanşa *poliecranului I*, vizînd fixarea unor deprinderi de scriere corectă. Efectul culorilor, folosite din raţiuni didactice, spo-

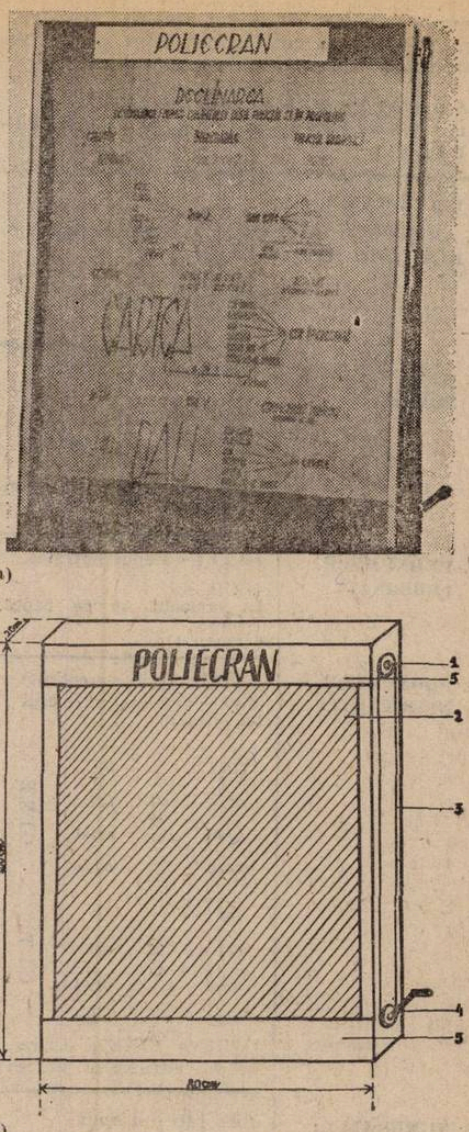


Fig. 1 — Poliecran *(a)* şi schema sa *(b)*
1) Rola superioară; 2) Sticla „ecranului" cu schema rolplanşei rulate; 3) cureaua de transmisie; 4) Rola inferioară cu volantă de comandă; 5) Şipcile care maschează rolele.

reşte interesul şi discernămîntul elevilor, orientaţi în permanenţă de intervenţiile educatorului. În cazul exemplelor de mai jos, s-ar putea obiecta aglomerarea nefirească a situaţiilor gramaticale. În condiţiile lecţiilor aplicative însă, paralelismele facilitează sesizarea diferenţelor şi fixarea modalităţilor de verificare rapidă a scrierii corecte într-un anume context.

Precizările profesorului sînt obligatorii pentru înţelegerea secvenţelor, iar reluarea situaţiilor existente — ori de cîte ori este

nevoie — se realizează cu uşurinţă, urmărindu-se *cuprinsul* rolplanşei, afişat pe partea inferioară a ramei poliecranului.

ÎNDREPTAR ORTOGRAFIC CU VERIFICARE PRIN SUBSTITUIRE

Cuprinsul

1. ARTICOLUL DEMONSTRATIV:

CE -|I| spuseseră (lui, îi, -i)
CEI doi
(Ionel şi Gicu)
CEI leneşi au uitat.
(Leneşii)

2. ARTICOLUL POSESIV:

Reuşesc a -|L| întreba
(pe el, îl, -l)
pe **AL doilea**
AI reuşit a -|I| convinge
(pe ei, îi, -i)
pe **AI mei** şi pe **AI** vecinului.
(părinţii) *(copiii)*

3. PRONUMELE PERSONAL:

EA |I| - a spus povestea.
(ei, îi, -i)
IA creionul de pe bancă.
(ridică, a luat)

4. PRONUMELE NEHOTĂRÎT:

— (Fixare prin stereotipie) —
unul — una — altul — alta
tot — toată

fie	CARE	fie	CINE
ori		ori	
orişi		orişi	
oare		oare	
fie	CE	fie	CÎT
ori		ori	
orişi		orişi	
oare		oare	

CAREva CINEva CEva
CÎTva altCINEva altCEva

5. NUMERALUL:

MIA |MI| -a spus
(Maria) *(mie- îmi-mi)*
că **MIA** conţine zece sute.
(de lei)

6. VERBUL:

|V| -a plăcut povestea.
(voua, vă, vi, v-)
dar el **VA** aştepta finalul.
(aşteaptă)

VĂ VOI admira pe VOI, viitorul ţării.
(admir)

AŢI auzit că a - |TI| scrie temele
(am auzit) *(ţie, ţi, -ţi)*
în grabă e ineficient.

7. ADVERBUL:

Odată a citit lecţia
(cîndva)
O DATĂ şi ODATĂ a înţeles-o
(o singură dată, nu de două ori) *(imediat)*

Nu (mai) învăţa lecţiile, ci scrie **NUMAI** temele.
(doar)

Adverbe

VORBEŞTE:
odată.
deodată.
cîteodată.
totodată.
altădată.
(Nu) niciodată.
vreodată?

Substantive

AMINTEŞTE:
o dată istorică
de o dată istorică.
cîte o dată.
tot o dată (zi).
altă dată.
(Nu) nici o dată.
vreo dată.

În MAI nu (**MAI**) ştia că
(luna mai)
|M| -ai văzut.
(pe mine, mă, -m)
Acum **MAI** încearcă.
(iarăşi, din nou)

8. PREPOZIŢIA:

Într-una din zile am auzit-o cîntînd
ÎNTRUNA
(mereu)
|L| -a ascultat
(pe el, îl, -l)
LA şcoală
(în, lîngă)
cîntînd nota „**LA**"
(fa)

9. CONJUNCŢIA:

|I| -ar da mamei florile,
(ei, îi, -i)
IAR ele |I| -ar comunica
(ei, îi, -i)
IAR vestea cea bună.
(iarăşi)

Ei **SAU** ele |S| -au dus împreună.
(ori) *(se)*

Poliecranul II are dimensiuni adecvate spaţiului dintre două ferestre (100 cm × 80 cm × 20 cm) şi permite montarea, în etape diferite, a trei rolplanşe, corespunzătoare capitolelor gramaticale studiate conform programei:

a) *Fonetica* (cu scheme esenţializate la sunetele vorbirii, diftongi, triftongi, hiat, literele — alfabetul, despărţirea cuvintelor în silabe, accentul etc.);

b) *vocabularul* (grupează mijloacele de îmbogăţire a vocabularului, derivarea cu sufixe şi prefixe, diversitatea vocabularului — sinonime, omonime, antonime, paronime);

c) *Morfosintaxa* (declinarea substantivelor — rolul sintactic, gradele de comparaţie ale adjectivelor — atribute, flexiunea nominală — părţi de propoziţie, conjugarea verbelor etc.).

Policeranul III (100 cm × 130 cm × 20 cm) conține o rolplanșă cu 10 scheme, care vizează *paralelisme sintactice*. Sintaxa propoziției (subiect, predicat, atribute, complemente directe, complemente indirecte etc.) este sistematizată pe jumătatea „ecranului", în paralel cu propozițiile subordonate corespondente din sintaxa frazei (subiectiva, predicativa, atributiva, completiva directă, completiva indirectă etc.). Prezentarea simetrică oferă posibilitatea clarificării unor spinoase aspecte sintactice, facilitînd înțelegerea analogiilor existente.

Extinderea în alte școli din oraș și din zonă a acestei modalități de sistematizare a gramaticii, de prezentare operațională și relațională a diverselor situații de limbă, ca și bunele rezultate obținute cu elevii prin valorificarea schemelor funcțional concepute, pledează pentru utilitatea și eficiența acestui dispozitiv.

BIBLIOGRAFIE

1. Ionescu Miron, *Tehnologii noi de organizare și desfășurare a activității didactice*, în „Revista de pedagogie" nr. 12/1983, pag. 51.
2. *Programa de limba română pentru clasele V—VIII*, București, 1983, pag. 24.
3. *Ibidem*, pag. 25
4. Ionescu, Miron, *Loc. cit.*
5. Ionescu Miron, *Lecția între proiect și realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.
6. Kulcsar Tiberiu, *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

Lectura la clasa a II-a, moment hotărîtor în dezvoltarea gustului pentru citit

Inst. MAGDALENA POPESCU
Școala Nr. 200 din București

TEMA ACESTEI INVESTIGAȚII mi-a fost sugerată de întrebarea unui elev din clasa mea — clasa a II-a: Ce cărți să citesc, tovarășă învățătoare? Întrebarea m-a impresionat plăcut. Acestui elev îi plăcea să citească. La rîndul meu aveam datoria să-i dezvolt gustul pentru lectură. M-am gîndit să răspund la întrebare prin prezentul articol care să nu fie adresat numai acelui elev, ci să capete valoare de generalizare. Mai întîi pentru mine, pentru a-mi expune punctul de vedere într-o problemă atît de importantă, cum este cea a lecturii elevilor.

Răspund oare indicațiile noastre bibliografice cerințelor actuale și în primul rînd exigențelor micuților noștri elevi?

Răspunsul implică cercetare. Este vorba de o cercetare științifică, pedagogică, la fel de necesară și importantă ca și cea desfășurată la nivel gimnazial, liceal sau superior. O cercetare atentă și o acțiune de cunoaștere temeinică a elevilor. De aici se poate ajunge la cunoașterea aptitudinilor și înclinațiilor, chiar a pasiunilor. *Socotim că cititul poate apărea ca pasiune încă din fragedă vîrstă. Pentru a se transforma din posibilitate în realitate sînt, după părerea noastră, NECESARE două etape:*

a) să li se prezinte încă înainte de învățarea cititului povestiri multe și de cît mai bună calitate. Desigur că în această privință *mediul familial* are rolul exhaustiv. Firește însă că nu toți copiii reținla fel ceea ce li se povestește. Aici intervin o serie de factori subiectivi cum ar fi: glasul monoton și relatarea neinteresantă a povestirii, oboseala etc. Dar cei care au noroc de povestitori deosebiți, cîștigă premisele pasiunii de mai tîrziu pentru citit;

b) etapa grădiniței. Ar fi o greșeală să ignorăm posibilitățile instructive largi pe care le oferă această perioadă necesară pentru evoluția firească a copilului. La grădiniță, sub supravegherea atentă și competentă a educatoarelor, copilul își dezvoltă unele trăsături de caracter căpătate în mediul familial. Important este ca grădinița să le dezvolte doar pe cele pozitive iar „deprinderile" rele să fie înstrăinate de ființa copiilor. Printre „virtuți", dacă le putem numi așa încă din această perioadă, gustul pentru citit ocupă, după părerea noastră, un loc de frunte. Grădinița poate constitui puntea de legătură între familie și școală, timp în care se pregătesc premisele necesare pentru integrarea școlară.

Etapa următoare — etapă superioară — se desfășoară *în școală.* Pentru că am ales nu învățămîntul primar în general, ci clasa a II-a, precizăm că fiecare clasă a acestui ciclu reprezintă o treaptă în procesul de formare pentru lectură a copiilor. Trecerea de la o clasă la alta înseamnă în mod vădit o treaptă calitativă. Din punct de vedere al lecturii, am putea spune că tocmai clasa a II-a este treapta hotărîtoare, cînd declanșăm gustul pentru lectură. Odată declanșat, el nu va mai putea fi oprit și va înainta cu pași uriași în clasele a treia și a patra.

Iată de ce răspunsul la *întrebarea elevului implică o activitate îndelungată pentru găsirea unor lucrări potrivite cu unul sau altul*

dintre elevi, cu temperamentul fiecăruia, cu vîrsta lor, o activitate permanentă de cercetare pentru găsirea *celor mai eficiente mijloace în scopul dezvoltării gustului pentru citit și apoi cultivării lecturii elevilor*. Abia atunci răspunsul poate deveni mulțumitor sau bun, dar niciodată complet. El va fi întotdeauna perfectibil.

Criterii tematice ale lecturii

Un fapt de la care am pornit este următorul: lectura nu trebuie să lipsească din viața nici unui elev, oricît de mic; lectura să nu se desfășoare la întîmplare, ci într-o anumită ordine. În acest scop am căutat să ordonez lectura în funcție de specificul și nivelul de pregătire al clasei. Am gîndit deci asupra criteriilor tematice ale lecturii. Am pornit de la lecturile prevăzute în manualul de limba română pentru clasa a II-a. Citarea cîtorva titluri ne ajută în două direcții: a găsi alte criterii tematice ale lecturii și a forma anumite noțiuni elementare legate indisolubil de lectură (poezie, proză, cea din urmă avînd de lămurit și alte subdiviziuni noționale: povestiri, schițe, nuvele, legende, — apoi noțiuni ca volum, autor, editură). La capitolul *lectură*, manualul de clasa a II-a prezintă o serie de bucăți de lectură (versuri și proză). Noțiunile amintite pot fi extinse și la alte texte din manual și, atunci, criteriile alegerii lecturii se lărgesc, posibilitățile de lectură devin, evident, mai bogate:

a) **Versuri,** ca un criteriu selectiv, totuși special, deoarece, deși cu o mare pondere în procesul instructiv-educativ, ele constituie mai puțin sursa unor recomandări pentru lectura particulară a elevilor. Reținînd în mod deosebit atenția: *Gîndăcelul* de Elena Farago, *Iarna* de George Coșbuc, *Păcălici la școală* de N. Labiș, *Îndemn* de Demostene Botez, *Cînd ești pionier* de Violeta Zamfirescu, *Pentru pace* de I. Brad, *Patria* de Rusalin Mureșanu, *La arat* de Otilia Cazimir, *Iarna* de Virgil Carianopol, *Cîntec* de St. O. Iosif, *Cutezătorii* de Elena Dragoș etc.

b) **Povestiri și legende cu conținut istoric** (unele în versuri): *Ștefan cel Mare și Vrîncioaia* de Al. Vlahuță, *Condeiele lui Vodă, Mama lui Ștefan cel Mare* după D. Bolintineanu, *Preda Buzescu* după D. Bolintineanu, *Cinste și omenie* de Petru Demetru Popescu.

c) **Povestiri pe diferite teme:** *Cum crezi că e bine, micule cetățean, Bîtlanul, peștii și racul* de L. N. Tolstoi, *Prieteni* de Gica Iuteș, *Fricosul* de Emil Gîrleanu, *Țapul și șarpele* de Petre Ispirescu, *Nicu* de Ion Agîrbiceanu, *Banul muncit* de Al. Mitru, *Puișorul și vulpea* de Ion Pas, *Bobocii* după M. Sadoveanu etc.

d) **Basme:** *Două daruri* (din volumul *Povești nemuritoare*), *Lupul la stînă* de Ion Creangă, *Țapul și șarpele* de P. Ispirescu etc.

Odată stabilite criteriile, am găsit necesar să explic elevilor, cu ocazia parcurgerii unora dintre creațiile amintite, că majoritatea, dacă nu toate bucățile de lectură nu sînt singurele aparținînd unui autor (cel care a scris poezia sau proza respectivă) ci ele fac parte dintr-o carte, dintr-un volum în care autorul respectiv a cuprins mai multe poezii sau povestiri asemănătoare celei din manual. De pildă, *Mama lui Ștefan cel Mare* și *Preda Buzescu* fac parte din volumul *Legende istorice* de D. Bolintineanu, *Fricosul* din volumul *Din lumea celor care nu cuvîntă* de Emil Gîrleanu. Există și alte posibilități: *Două daruri* (povestire sub forma basmului), face parte din volumele editate de Editura „*Ion Creangă*" și intitulate semnificativ *Povești nemuritoare;* multe povestiri sînt din revista „Luminița" (vezi *Bobul de mac*). Studiind în clasă o anumită bucată, în versuri sau proză, explicînd copiilor că ea face parte dintr-un volum în care autorul prezintă povestiri asemănătoare, înseamnă a realiza indicațiile bibliografice cele mai nimerite în vederea extinderii lecturii elevilor.

Aceste criterii le-am utilizat cu bune rezultate la clasă. Adaug însă că important este și momentul în care se recomandă elevilor titluri de cărți spre lectură. Evident că *cel mai nimerit prilej pentru lectură se ivește în perioada vacanțelor*. De aceea și anul acesta, ca și în cei anteriori, am avut grijă ca elevii să nu plece în vacanță fără a le recomanda o listă bibliografică pentru puterile și vîrsta lor, dar foarte semnificativă și valoroasă. Subliniind că lucrările respective nu sînt obligatorii, le-am explicat totodată cît de plăcut își pot petrece timpul liber în tovărășia cărților și ce mari foloase pot avea de pe urma lecturii lor.

Metodologia lecturii

În cele ce urmează, prezentăm aspecte ale metodologiei unor ore de lectură la clasa a II-a. Premisa de bază ține seamă de concluzia pe care am stabilit-o anterior, potrivit căreia clasa a II-a constituie un moment hotărîtor al dezvoltării gustului pentru citit. Metodele și procedeele pe care le înfățișăm, chiar dacă nu o afirmă de fiecare dată, poartă semnul acestui scop.

Pentru a ilustra mai bine structurarea unor lecții de lectură, ne vom folosi tot de criteriile enunțate pînă acum. Vom începe așadar cu o lecție de lectură în care subiectul este poezia *Gîndăcelul* de Elena Farago. Înainte de a schița modul cum am desfășurat lecția, subliniem că o astfel de temă își propune să dezvolte la elevi sensibilitatea, rațiunea, simțul de dreptate. Pentru a putea să formez elevilor asemenea trăsături morale-

prin intermediul lecției, am realizat mai întîi o lectură-model a poeziei. Am folosit mereu un timbru firesc, neexagerat, cald și afectiv, o interpretare adecvată micuților elevi, care au darul de a trezi interesul și gustul pentru poezie, stări emotive, atracția spre frumos. Anticipînd darea temei pentru acasă, am crezut necesar să le cer elevilor să învețe poezia pe dinafară. În cazul unei poezii prea lungi, le-am recomandat o singură strofă sau cel mult două, lăsînd alegerea la latitudinea elevilor. Dar și în acest caz, n-am abandonat, după trecerea la o lecție următoare, cerința ca elevii să vină în orele următoare cu întreaga poezie învățată. Numai astfel, memorînd poezia, elevii au putut înțelege și reține întregul ei fond de idei. Acest principiu se referă însă numai la poezii deosebite, care merită într-adevăr să intre în conștiința elevilor.

Sînt copii care, avînd asimilate organic versurile, le trăiesc, acționează în viața de toate zilele sub impulsul lor. Cum învățămîntul major al poeziei amintite este acela de a nu face rău ființelor mai mici, care nu ne aduc pagube, mulți copii ajung să fie atenți, să manifeste grijă față de viața gîzelor, să privească atent lumea furnicilor și a albinelor, să le înțeleagă hărnicia și puterea lor de creație.

După ce am realizat lectura-model, am simțit întotdeauna, după atmosfera din clasă, dacă ea și-a atins scopul afectiv. În cazul în care scopul urmărit a fost atins, în clasă domnește întotdeauna liniște deplină. Elevii sînt încă sub impresia versurilor. M-am gîndit întotdeauna la acest moment din desfășurarea lecției și la faptul că sentimentele elevilor odată declanșate, e necesar a fi menținute la aceeași tensiune (în sensul de interes pentru tema poeziei). Am trecut pe nesimțite „ștafeta" lecturii la elevi. La început am numit un singur elev, întotdeauna cel care citește cel mai frumos și mai nuanțat. Aceasta pentru a nu se crea o discrepanță între lectura inițială și a unui elev care abia silabisește, fapt ce ar și ar distruge tocmai atmosfera la care ne-am referit. După lectura unuia sau a doi elevi buni, am pus în situația de a citi și pe un elev slab, pentru a realiza principiul activității diferențiate, a lichida timiditatea elevilor față de text și mai cu seamă a-i deprinde pe toți să citească. Am avut în vedere că un principiu al lecturii este deprinderea de a citi (prima etapă), a citi bine (a doua etapă), a citi frumos și nuanțat (a treia etapă).

În continuare, am discutat cu elevii și le-am lămurit cuvintele neînțelese. Am încercat astfel prin lectură să ajung la formarea noțiunilor. Abia în urmă am trecut la realizarea unui scurt plan de idei pe care l-am scris pe tablă și elevii l-au trecut în caietele lor. Planul a urmat cerința prevăzută în manual, „Spuneți-vă părerea despre fapta copilului", la care elevii nu pot da răspuns dintr-odată. La multe lecții am stabilit eu planul de idei, la altele, mai ușoare și mai atractive, l-am realizat cu ajutorul elevilor. Iată unul din ele, unde am folosit cu rezultate bune clasa, deoarece poezia „Gîndăcelul" parcă vorbește de la sine:

1) Gîndăcelul se roagă de copil să nu-l omoare;
2) Copilul a sfărîmat gîndăcelul în pumn;
3) Copilul va trebui să povestească părinților isprava sa.

În urma acestui plan copiii vor putea trage ușor concluzia că fapta copilului a fost urîtă și vor putea înțelege și sfatul prevăzut în carte.

Schema lecției de lectură s-ar prezenta astfel:

1) Anunțarea titlului și autorului poeziei;
2) Lectura-model realizată de învățător;
3) Lectura poeziei realizată de elevi;
4) Explicarea noțiunilor;
5) Planul de idei;
6) Concluzia elevilor privind învățămintele poeziei;
7) Darea temei pentru acasă: memorarea poeziei.

Această structură este posibilă și pentru alte genuri de lectură. Numai că există și aspecte și învățăminte specifice la fiecare dintre ele. Iată cîteva. La lecții privind povestiri și legende urmăresc să dezvolt atenția, puterea de înțelegere a unor fapte din trecutul istoriei patriei noastre, sentimentul patriotic. Lecturi ca *Mama lui Ștefan cel Mare*, *Preda Buzescu*, *Cinste și omenie* pot hotărî pe mulți elevi să cunoască filele istoriei și să stăruie în cunoașterea profundă a acestei discipline de esență umanistă.

La rîndul lor, povestirile pe diferite teme sau basmele sînt tot atîtea ocazii de a realiza instruirea și educarea elevilor, a lega sensurile bucăților de lectură de epoca noastră, de problemele societății socialiste, pe care și ei le trăiesc, de a-i face să înțeleagă că există o strînsă legătură între întîmplările din trecut și cele de astăzi. Mai mult decît atît. De a stărui asupra sentimentelor etern omenești și de a-i crește în spiritul cerințelor actuale, de a le forma prin lectură trăsăturile moral-politice și cetățenești ce îi vor ajuta să devină mîine elementele de nădejde ale patriei socialiste și comuniste.

Pornind de aici ne întrebăm *dacă este posibilă realizarea problematizării* — metodă atît de eficace și importantă în activitatea noastră la catedră — prin lectură la clasa a II-a. *Răspunsul mi l-am dat categoric: nu numai că este posibilă, dar devine din ce în ce mai necesară.* Deși mici și cu posibilități de a raționa incipiente, avînd în vedere că urmărim să le dezvoltăm gustul pentru citit, aceasta nu o putem face numai prin simpla lectură ci, dacă ei înțeleg bine textul, cu sensurile și semnificațiile lui. Deși metodologia problematizării rămîne aceeași ca la clasele mari, *crearea de situații-problemă poartă amprenta vîrstei și pregătirii lor, a puterii lor de înțelegere.* Chiar realizarea planului de idei cu ajutorul clasei este un prilej

de problematizare. La lectura lecției *Partidului iubit* de Gheorghe Tomozei, *pentru a realiza planul de idei am adresat clasei următoarea întrebare: „De ce copiii mulțumesc partidului și îi dau flori roșii?"* *Am obținut următoarele răspunsuri: a)* deoarece prin aceasta își arată iubirea și recunoștința pentru lupta prin care partidul a adus copiilor și întregului popor libertate; *b)* îi mulțumesc nu numai pentru copilăria fericită de astăzi, dar și pentru visurile de viitor pe care partidul îi ajută să le împlinească. Le-am adresat apoi o altă întrebare: *„De ce copiii dăruiesc partidului flori roșii?"* Am obținut *răspunsul:* pentru că și steagul partidului e roșu și el arată sîngele vărsat de eroii clasei muncitoare.

Aceste întrebări și răspunsuri conduceau de fapt la un proces de problematizare. Pe baza lor am realizat ușor *planul de idei:*

1) Copiii își arată iubirea și recunoștința față de partid dăruindu-i flori roșii și cîntece;

2) Copiii promit că vor învăța foarte bine;

3) Copiii crescuți de partid vor ajunge oameni de nădejde ai patriei.

Un ultim aspect al metodologiei lecturii vizează așa-numita „lectură de cunoaștere". Pentru că, dacă referirile de pînă acum sînt legate exclusiv de lectura literară, la clasa a II-a există texte și pentru celelalte discipline incluse în program. Oricît ar apărea de curios, folosirea lecturii la celelalte discipline devine posibilă și necesară din două puncte de vedere: mai întîi pentru procesul de cunoaștere ca atare și apoi pentru a ne da seama cum citim un text care are ca principal scop nu educația estetică, ci informarea. Personal am dat multă atenție acestui procedeu metodic. Este firesc ca altfel să fie citită o poezie sau o povestire, expresiv și emoțional, altfel enunțul unei probleme de matematică. În al doilea caz nu urmărim să evidențiem ideile și stilul literar, ci datele problemei care trebuie rezolvată. Lectura unei astfel de probleme, foarte scurtă ca întindere, am făcut-o rar și nuanțat, apăsînd pe datele problemei și pe ceea ce se cere spre rezolvare. Am recitit încă o dată textul. Am pus și pe elevi să-l repete pentru ca apoi să reluăm fiecare fragment pentru a rezolva problema. Textul capătă alte însușiri și deci alte maniere de lectură la gramatică unde, pe primul plan se situează scoaterea în evidență a părților componente ale unei propoziții. Și firește, textele afectate predării „Cunoștințelor despre natură", unde urmărim în primul rînd să îmbogățim cunoștințele elevilor, să le lărgim informarea, să trezim interesul lor pentru știință. În acest ultim caz lectura nu va mai avea caracter afectiv, fapt care nu e necesar pentru a descrie oaia, porcul, găina, rața și gîsca etc. Ci, un timbru expresiv în sensul scoaterii în evidență a acestor elemente de cunoaștere.

În legătură cu lectura în general și în speță cu ceea ce am numit „lectură de cunoaștere", consider că și manualul de clasa a II-a, întocmit de Elena Constantinescu, Maria Vărzaru, Emilia Zarescu și Elena Sachelarie, este el însuși o bună bază de plecare. Metodic întocmit, faciilitează fiecărui învățător găsirea celor mai potrivite modalități de realizare a lecțiilor de lectură la clasa a II-a.

*

Cele afirmate în cuprinsul prezentului material conduc la cîteva idei concluzive. Mai întîi că *lectura comportă un întreg proces, pornit încă din mediul preșcolar* (familial și de grădiniță) și desfășurat în diferite etape în special în școală. *Din aceste etape, cea a clasei a II-a constituie momentul hotărîtor al dezvoltării simplului gust nativ pentru citit în vederea transformării lui în etapele viitoare într-o adevărată pasiune.* Este și principalul motiv care mă determină ca la clasa a II-a să acord o deosebită atenție acestei laturi a pregătirii și educării elevilor. Trecerea cu succes a acestui „examen" va avea urmări pozitive asupra dezvoltării ulterioare a copiilor. Important este, de asemenea, ca *acest proces să nu fie privit static, prin prisma activității unui singur an,* ci comparativ. Se pot stabili comparații privind evoluția copiilor în domeniul lecturii de la clasa I la a II-a, apoi după terminarea clasei a II-a, cu clasele a III-a și a IV-a. Dar și *o situație comparativă între generații.* De pildă, cînd învățătorul, după patru ani de zile, timp în care funcționează la clasele a III-a, a IV-a și I, revine la clasa a II-a. El poate stabili nivelul de pregătire al clasei respective în domeniul lecturii în comparație cu clasa a II-a avută cu patru ani înainte, cu elevi care au ajuns în clasa a VI-a. Se pot trage și aici anumite concluzii pentru îmbogățirea sau împrospătarea metodologiei lecturii.

La fel, consider că prezentul articol nu poate constitui un model pentru toți colegii care predau la clasa a II-a, ci numai o propunere metodică izvorîtă dintr-o experiență, în condiții de loc și de material uman specifice. Ea poate fi îmbogățită permanent cu alte soluții metodice, avînd ca scop comun pregătirea superioară a elevilor din clasele primare.

Exerciții verbal-literare și jocuri didactice — metode de stimulare a gîndirii creatoare a elevilor în cadrul lecțiilor de compunere

Înv. MARIA ACHIMESCU
Școala din Bălănești, comuna Mărunței, județul Olt

În condițiile în care școala contemporană deplasează accentul de pe memorarea unei cantități de cunoștințe pe dezvoltarea gîndirii creatoare, pe însușirea metodelor și tehnicilor muncii intelectuale, pe dobîndirea deprinderilor de muncă independentă, elevul devine — așa cum s-a subliniat adesea — participant activ la propria formare, iar învățătorul se situează pe o nouă poziție, aceea de îndrumător al elevului: el îi transmite noțiunile fundamentale, îl înarmează cu metode și tehnici de studiu, îl orientează asupra felului cum trebuie să învețe.

Din această perspectivă, compunerea, ca obiect de învățămînt, capătă sarcini sporite. Pe lîngă însușirea exprimării corecte, orale și scrise, activitățile specifice disciplinei vizează dezvoltarea imaginației și gîndirii elevilor, formarea deprinderii de a-și ordona logic ideile, de a le dezvolta, de a crea după posibilitățile fiecăruia, contribuind astfel, alături de celelalte obiecte, la formarea personalității copiilor. Consider compunerea un exercițiu prin care elevii sînt solicitați să exprime ideile asupra unei teme impuse sau liber alese.

La compunere am realizat o variată și complexă gamă de exerciții orale și scrise constînd în redarea unui conținut de idei pe baza unei teme, cu scopul de a contribui la dezvoltarea gîndirii logice și creatoare, a imaginației, a deprinderilor de exprimare coerentă, expresivă și corectă și a cultivării simțului artistic.

„Compunerile realizează, pe de o parte, o sinteză a tot ceea ce învață elevii la gramatică, la citire, precum și la celelalte obiecte de învățămînt, mai ales sub raportul corectitudinii exprimării. Pe de altă parte, ele constituie cel mai nimerit prilej de valorificare a experienței de viață a elevilor, de manifestare a imaginației și fanteziei lor creatoare"[1].

Din cercetările efectuate, în rîndul elevilor mei, pentru a depista cauzele inadaptării școlare în ciclul primar, am constatat că la clasele unde am renunțat prea repede la joc — considerîndu-l ca o activitate specifică învățămîntului preșcolar — rezultatele au fost mai slabe.

Consider că, pentru școlarul mic jocul este o formă de activitate cu serioase implicații psihologice și pedagogice, care contribuie la informarea și formarea lui ca om. Compunerea, ca și celelalte obiecte de învățămînt, oferă condiții prielnice de organizare și desfășurare a jocului didactic. Am folosit jocul didactic în orice etapă a lecției, pentru pregătirea înțelegerii noilor cunoștințe, pentru deconectarea și refacerea forțelor intelectuale, pentru fixarea unor tehnici de lucru sau pentru formarea priceperilor și deprinderilor de muncă independentă.

Asemenea tuturor jocurilor de copii, jocul didactic impune reguli ce se cer respectate și se încheie cu o ierarhizare a participanților la joc. În timpul jocului didactic îndeplinesc rolul de coordonator, explic jocul și urmăresc respectarea regulilor. Prin jocurile didactice la orele de compunere urmăresc dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevilor.

Jocurile didactice le-am introdus încă din clasa I. Continuînd activitatea educatoarei de la grupa mare, am introdus jocul denumit „Teatrul de păpuși", care aduce în clasă acest gen dramatic îndrăgit de copii. Mînuind păpușile am căutat să povestesc copiilor nu numai povești clasice sau din lectura suplimentară, dar am improvizat fapte, evenimente, întîmplări cu scopul de a-i informa și forma pe elevi ca oameni. Jocul meu nu a fost decît un preludiu la activitatea de interpretare a copiilor. Reproducînd „piesa", elevii au redat expresiile date de mine și astfel au înțeles și asimilat corect, conștient și fără eforturi deosebite conținutul lecturii respective.

Am obișnuit elevii să aducă modificări textului sau evenimentelor, apreciind și utilizînd aceste modificări ca un prim exercițiu al sinonimelor, ca o primă ilustrare a modalității de a exprima aceeași idee în forme variate. Modificările aduse de școlari

[1] I. Serdean, *Metodica predării limbii române la clasele I—IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, pag. 97.

au constituit variante noi, personale ale povestirii sau lecturii respective. În asemenea situații am arătat elevilor că este vorba de o nouă „creație" care aparține „autorului". Noua variantă am finalizat-o, rotunjit-o într-o povestire sau piesă logică, încurajînd contribuția personală a elevului.

Exemplu: povestirea „Copilul la școală" a plăcut mult copiilor. „Vizita" piticului Barbă-Cot la școală i-a impresionat în mod plăcut. Am introdus apoi „teatrul jucat direct de elevi", întîi pe o temă, în care ei au interpretat personajele desemnate de mine, apoi regizat de grupul de elevi aleși din clasă, sau chiar improvizat pe loc. Elevii au participat la joc nu numai prin trăirea piesei, ci intervenind, completînd, modificînd piesa. Aceste jocuri au plăcut mult copiilor și totodată au fost excelente procedee de dezvoltare a gîndirii, imaginației, afectivității și, implicit, a vorbirii plastice și originale.

Cu implicații psihologice asemănătoare am utilizat diferite variante de povestiri și povești. Am început cu „întocmirea unei povestiri pe bază de tablou". Observînd că elevii se rezumă la descrierea celor observate pe tablou, sau la cîteva fapte de suprafață, am completat această activitate cu două elemente:

— întîi cu analiza detaliată a ilustrației, care are drept scop descoperirea diferitelor amănunte sugestive;

— apoi cu un joc de povestire în grup, joc în care elevii s-au completat reciproc, construind povestirea în mod colectiv.

De exemplu: povestirea „Jocuri de iarnă" după tablou — am pregătit-o prin lectura „La săniuș" de M. Sadoveanu și poezia „Iarna" de Virgil Carianopol. Au participat toți elevii — fiecare și-a prezentat părerile proprii, iar clasa a ales cele mai potrivite tabloului „Jocuri de iarnă".

În faza următoare am introdus „jocuri de modificare a tabloului" cu indicațiile: cum am putea modifica tabloul?; ce am putea adăuga?; cum am schimba atunci povestirea?; cum ar putea deveni ea mai veselă, mai tristă, mai interesantă?; În asemenea situații am reușit să antrenez întreaga clasă, să păstrez vie atenția, stimulînd ingeniozitatea, flexibilitatea gîndirii.

La sfîrșitul clasei a II-a și în special în clasele a III-a și a IV-a, presupunînd o gîndire mai abstractă și un limbaj mai independent, am trecut la „exerciții de creare a povestirilor fără suport intuitiv".

Alt tip de joc a fost imaginarea unor fapte care au concretizat o situație dată (de exemplu: elevii clasei a III-a au făcut o excursie în județ și s-au simțit foarte bine. Le-am cerut: Încercați să povestiți cum s-a desfășurat excursia").

Tot pentru dezvoltarea exprimării orale și scrise am introdus „jocurile de cuvinte". Primul joc l-am destinat însușirii familiilor de cuvinte încă din clasa I la predarea literei „â", *căutînd cuvinte care se scriu cu „â"* — român, româncă, românesc, românește, România etc. Jocul l-am numit „Să găsim familia cuvîntului...". Am dat la fiecare rînd de bănci cîte un cuvînt, l-am scris pe tablă și elevii au trecut pe rînd și au scris cuvinte care pornesc de la cuvîntul dat. A cîștigat rîndul care a găsit cele mai multe cuvinte. Greșelile de scriere le-am penalizat. Faza logic următoare a fost alcătuirea de propoziții din cîteva cuvinte: copii, excursie, duminică, merg, în. Copiii merg duminică în excursie.

În orele de compunere am folosit și „Jocul jetoanelor". Am dat elevilor, pe grupe, jetoane din jocul „Cine răspunde repede și bine" cerîndu-le să le aseze în ordine pentru a construi propoziții. A cîștigat rîndul care a terminat mai repede de ordonat jetoanele.

Jocul „Continuă propoziția" l-am desfășurat tot pe rînduri de bănci. Primul elev din rînd a spus un cuvînt cu care să înceapă o propoziție. El a indicat alt elev care să spună un cuvînt nou pentru construirea propoziției. Cuvintele le-am scris pe tablă, fiind astfel mai ușor de urmărit. A cîștigat rîndul care a alcătuit corect propoziția și a dezvoltat-o folosind cuvinte și expresii frumoase.

„Jocul însușirilor" sau jocul „De-a cum este" — cum este școala? cum este casa? cum este orașul, cum este floarea? și în sfîrșit cum este sîrguința, bunătatea, omenia etc.? De fiecare dată am cerut elevilor să enunțe toate însușirile care se potrivesc cu fenomenele sau persoanele indicate.

Pentru jocul „Ordonați și transformați", am scris pe tablă cîteva cuvinte: plante, copii, medicinale, strîng. Am cerut elevilor să le ordoneze într-o propoziție la sfîrșitul căreia să pună fie punct, fie semnul întrebării sau exclamării. A cîștigat rîndul cu cele mai puține greșeli.

Alte jocuri: „Cele mai frumoase expresii", „Unde sînt greșelile", „Cea mai frumoasă introducere", „Reconstituiți povestirea", „Eu spun una, tu spui multe", „Răspunde, dacă știi!", „Cum poate fi?" Desigur că lista jocurilor didactice pe care le-am introdus în lecțiile de compunere ar putea continua.

Jocul didactic oferă copilului cadru adecvat pentru exercitarea spiritului de grup, pentru acțiune independentă. Exercițiile verbal-literare și jocurile didactice pe care le-am folosit s-au dovedit eficiente pentru realizarea unor obiective importante ale claselor primare, și anume „dezvoltarea exprimării orale și scrise" și „însușirea de către elevi a scrierii corecte și conștiente". Aceste exerciții și jocuri au serioase potențe formative și informative; deci jocul trebuie să-și exercite

(Continuare în pag. 46)

Compunerile în gimnaziu

Prof. LIGIA KIRALY
Școala Nr. 8 din Caransebeș, județul Caraș-Severin

PREGĂTIREA TEMEINICĂ A ELEVILOR constituie pentru profesor o problemă deosebit de importantă, o chestiune de etică și de răspundere profesională. Problema se pune astăzi cu atît mai multă stringență cu cît eforturile depuse de M.E.Î. de a elabora programe și manuale din ce în ce mai bune, strădania marii majorități a cadrelor didactice care luptă să dezvolte gîndirea literară a elevilor, gustul lor pentru frumos, înțelegerea fenomenului literar în specificitatea sa și să le formeze deprinderi de exprimare cît mai corectă — orală și scrisă — nu sînt acoperite întotdeauna cu rezultate la nivelul așteptărilor.

Tezele cu subiect unic, diferitele teste și probele de departajare pentru treapta I de liceu dezvăluie o seamă de carențe în cunoștințele de limbă și literatură română ale elevilor. Din propria observație am constatat că, în general, elevii sînt deficitari la capitolul compunere, dovedind stîngăcii în construcția frazei, care de multe ori este trunchiată, încărcată cu gerunzii și lipsită de predicatele necesare, ceea ce duce la incoerență și la lipsă de logică. Sînt elevi care nu știu să facă un rezumat închegat al unei opere literare sau au slabe deprinderi de caracterizare a unui personaj literar. Minusuri se semnalează în discutarea operei literare, a unei piese de teatru sau a unui film, puțini elevi fiind în stare să spună de ce le-a plăcut un roman sau un personaj și cu atît mai puțin să aprecieze valoarea unei poezii. Amintim și sărăcia de vocabular a multor elevi, greșelile de ortografie și de limbă pe care le fac și — nu în ultimă instanță — lectura destul de săracă în general.

Ca urmare, asupra acestor constatări mi-am concentrat atenția la toate clasele și în toate orele. „Metodica predării limbii și literaturii române" de Clara Georgeta Chiosa, ediția 1973, dezbate amplu și documentat problemele generale și de principiu privind metodologia lecțiilor de compunere. De aceea, mă voi mărgini doar la cîteva probleme cu caracter de permanență în activitatea la clasă, probleme cu care m-am confruntat și de rezolvarea cărora depinde succesul muncii noastre.

În definirea noțiunii de „compunere" propun să pornim de la verbul „a compune" și să admitem ideea că toate temele pentru acasă sînt compuneri, în forme simple desigur, dar, în fine, tot compuneri. Ceea ce facem în orele rezervate prin programă pentru asemenea lucrare constituie o formă cu un grad de dificultate sporită a aceleiași activități. Socotesc, de asemenea, că este bine să depășim interpretarea simplistă a dispozițiilor privind evitarea supraaglomerării elevilor, care a determinat pe unii profesori să nu mai dea aproape deloc teme pentru acasă, ca și cînd scrierea frumoasă și bogată s-ar realiza de la sine, fără exerciții. Am urmărit ca elevii din clasele V—VIII, după fiecare oră de limba română, să primească o temă pentru acasă, care să-i oblige să scrie. Numai în situații cu totul excepționale au existat abateri de la această regulă.

Acționînd astfel, i-am obișnuit totodată pe elevi, chiar în cazul unor compuneri simple și de mică întindere, să le redacteze pe maculator, să le corecteze și numai după aceea să le treacă în caietul de curat. În felul acesta le-am mărit spiritul de răspundere și i-am obișnuit să fie mai ordonați.

Compunerile libere reprezintă mijlocul principal de stimulare a activității creatoare a elevilor. Manualele școlare constituie în acest sens un îndreptar prețios pentru elevi. Autorii acestora s-au străduit să introducă tot ceea ce este mai frecvent în viață din galeria tipologică a compunerilor (rezumate, compuneri după tablou, compuneri după plan dat, compuneri-caracterizări de personaje, compuneri-analize literare, compuneri de sinteză etc). De aceea am acordat o atenție deosebită problemei originalității, pe care elevii au datoria, pe calea intuiției la început, pe cea a criteriilor științifice mai tîrziu, s-o înțeleagă și s-o realizeze. Pe această cale, un loc important îl are exemplul, de cele mai multe ori sub formă de exerciții aplicative. Pentru susținerea acestei afirmații mă voi referi la compunerea „O excursie". Compunerea a cunoscut intenționat două faze. În prima fază, elevii, cărora nu le-am spus altceva decît să întocmească compunerea orientîndu-se după planul din manual, s-au prezentat cu lucrări monotone și impersonale. La concluzii, m-am ocupat special de această latură. Apoi le-am spus că planul din manual nu este obligatoriu, ci numai orientativ, că introducerea poate să se refere la ceva ce i-a impresionat în mod deosebit, chiar dacă acel ceva a avut loc la încheierea excursiei, că n-are rost să insiste asupra a ceea ce este inevitabil și comun („să-ți faci bagajele", „să te urci în vagon", „să mănînci", „să dormi noaptea" etc.). Rezultatul: ora următoare am ascultat lucrări originale, unele deosebit de izbutite în haina lor țesută cu naivitate, adevăr și fantezie.

Am încercat să le formez elevilor o gîndire elastică, aducînd la suprafață adevărul și faptele prin care circulă seva vieții, impunînd conexiuni surprinzătoare, dar reținînd tumultul într-o albie rațională. O vorbă caldă, o îndrumare sinceră, prietenească într-o asemenea ocazie au îndreptat pașii tînărului pe calea unor rodnice căutări. Iată de ce, dacă într-o expunere am descoperit măcar un cuvînt inspirat, l-am relevat imediat. Nu am admis niciodată elevilor să rîdă de stîngăciile colegilor lor, iar atunci cînd evidențiez scăderile unei compuneri, încerc să-i conving pe elevi de necesitatea muncii, a aplecării îndelungate asupra textului, de procesul complex al distilării cuvîntului, expresiei.

În legătură cu aceste compuneri literare, menționez că o formă de activitate pregătitoare folosită de mine cu bune rezultate este *compunerea introductivă*, adică atunci cînd înainte de lectura și analiza unei anumite bucăți literare elevii întocmesc o compunere liberă asemănătoare ca temă cu bucata respectivă. Astfel, înainte de analiza lecturii „Domnu' Trandafir", le-am dat elevilor să întocmească o compunere „Întîmplări sau amintiri despre învățătorul meu" sau „Ce m-a impresionat mai mult din viața de elev în clasele I—IV". Înaintea analizei pastelului „Iarna" de Vasile Alecsandri, elevii au întocmit o compunere-descriere „Iarna".

Care sînt consecințele unei asemenea compoziții și cum am operat cu ea? Constituind un element pregătitor, ea a format punctul de plecare în studiul bucății de care se lega, fiind posibilă o comparație între unele dintre cele mai reușite compoziții ale elevilor și opera respectivă. Compunerile de acest fel de obicei sînt scurte, mai puțin pregătite decît altele, fără plan de idei principale și se lucrează de cele mai multe ori ca activitate independentă. De altfel, trebuie observat că dacă asemenea compoziții se practică rar, în schimb, de cele mai multe ori, ca element pregătitor asistăm la conversații care au în fond aceeași tematică, dar acestea deseori sînt formale.

Încă din clasa a V-a, întocmirea de *planuri simple și dezvoltate* ocupă un loc principal, pentru ca mai apoi elevii să ajungă să stăpînească temeinic tehnica întocmirii diferitelor compuneri redactate pe baza unor asemenea planuri. Cred că săvîrșesc o eroare cei care socotesc că — *prin simpla predare* a planului simplu și apoi a planului dezvoltat — și-au îndeplinit sarcinile. Lăsînd la o parte faptul că într-o oră nici nu se pot da toate explicațiile necesare, se impune integrarea temeinică a acestor date noi în sistemul de cunoștințe ale elevilor, ceea ce nu se poate realiza decît prin susținute exerciții, în special sub forma temelor pentru acasă.

Cu ce operație trebuie să se înceapă activitatea de întocmire a planului? Am avut ocazia să asist la lecții în care elevii au fost puși să citească pe fragmente „ghicite" *ad-hoc* de către ei sau fiind opriți acolo unde credea profesorul că s-a terminat un fragment. Apoi erau obligați să rezume conținutul fragmentului și să formuleze ideea. Procedîndu-se astfel, tot timpul de la particular la general, elevii — atunci cînd comentează conținutul unui fragment și-i formulează ideea — nu au în vedere conținutul lecturii în ansamblul ei. De aceea, în studierea lecturilor cu caracter narativ, eu am procedat puțin deosebit. Înainte de a face citirea pe *fragmente*, elevii au fost orientați prin anumite întrebări asupra desfășurării în mare a acțiunii. Mai precis, ei au fost puși să observe independent momentele nodale ale acțiunii. Au fost ajutați să le sesizeze prin astfel de întrebări: „De ce este supărat Nică"?; „Ce face el pentru a scăpa de pupăză? Ce i se întîmplă din această cauză? etc. („Pupăza din tei"). După această operație, în funcție de momentele cheie ale acțiunii, elevii au putut să delimiteze cu ușurință și aproape singuri *fragmentele operei* și să concentreze într-o propoziție enunțiativă conținutul fiecăruia.

Comparînd rezultatele obținute la anumite lucrări de control (ele constînd din întocmirea planului simplu al unor lecturi necunoscute), elevii claselor la care am procedat astfel, în comparație cu cei din alte clase, au făcut progrese însemnate în:

a.) redarea ideilor planului în propoziții enunțiative — 60% față de 20%;

b.) *evitarea formulărilor în fraze pe care* nu le pot stăpîni corect, precum și a ideilor, titluri simpliste, care duc la o exprimare rudimentară și șablonardă.

De-a lungul anilor la catedră, mi-am dat seama că analiza poeziilor lirice prezintă pentru elevii claselor V—VIII dificultăți sporite, ei fiind tentați să caute și aici un subiect pentru a-l povesti. Din lecțiile experimentate am constatat că, chiar dacă în poezia lirică se poate descoperi un fir epic, analiza nu trebuie axată în primul rînd pe acesta, ci pe evoluția trăirilor emotive ale eroului liric, ele constituind adevăratul conținut al poeziei. Astfel, în cazul poeziei „Mama" de George Coșbuc, analiza a vizat în principal evoluția stărilor sufletești exprimată prin monologul liric al eroului, chiar dacă s-a pornit de la firul ei epic. Prin anumite întrebări, sub supravegherea mea, elevii au analizat poezia descriind peisajul în care se află „căscioara", scena imaginată de poet, indicînd prin versuri felul de viață al mamei, gesturile prin care ea își exprimă frămîntările sufletești, au urmărit legătura dintre natură și starea sufletească a mamei. Neîntocmind un plan de idei care să sintetizeze o acțiune, ci *un plan al stării de neliniște și frămîntării* interioare a eroului liric, elevii nu au mai fost înclinați să povestească conținutul poeziei, ci să-l comenteze, filonul epic avînd o importanță secundară.

Pentru a vedea ce au reținut elevii, în finai le-am dat o lucrare de control cerîndu-le

să redea în scris conținutul poeziei. Am constatat că sentimentul de dragoste al poetului pentru mama sa a fost remarcat și comentat de toți elevii clasei, aceasta concomitent cu sentimentul de dor al mamei pentru fiul plecat, iar 90% dintre elevi au sesizat legătura dintre natură și starea sufletească a mamei, subliniind faptul că natura accentuează sentimentul de dor, aproape dureros și imprimă poeziei o tonalitate melancolică.

Pentru îmbogățirea continuă a vocabularului elevilor, pentru a introduce în vocabularul lor activ cuvintele noi, am organizat, în afară de alte activități, și *compoziții lexicale.* Iată cîteva exemple:

— Faceți portretul personajului principal din narațiunea „Datoria" de Nicolae Țic, folosindu-vă de cuvintele: tablou de comandă, performanță, răgaz, faimă, apel, puls, profund, impecabil, alarmant, văpaie, competiție, aprigă, seninătate, biruitor.

— Cuprindeți într-o scurtă compoziție imaginea „Pădurii Letea" folosindu-vă de cuvintele: neclintită, păpurișuri, stufăriș, a răsuci, a persevera, uriaș, sfinx, nălucire, a reflecta, liană, încolăcire, bolți, pietrificate.

Astfel de compoziții au fost efectuate în aceeași oră cu analiza bucății, deci ca element de fixare, sau ca temă independentă acasă, ca element de repetare-recapitulare a bucății. În acest fel elevii au înțeles treptat că într-o compoziție, în literatură în general, nici o imagine artistică nu-i posibilă fără cuvinte expresive, căci cuvîntul este materialul de construcție al oricărei imagini, este un material unic și de neînlocuit; fără cuvînt, fără limbă, nu există literatură.

În afară de analiza operelor literare întregi sau a fragmentelor așa cum sînt date în manuale, de o mare utilitate mi-au fost și compozițiile în care am analizat, am explicat sau am interpretat cu elevii un mic fragment bogat în sensuri tematice și expresive. Aceste compoziții s-au dovedit operative, au economisit timp și au pregătit elevii pentru analizele literare complete:

— Explicați versurile:

„Acolo este țara mea
Și neamul meu cel românesc
Acolo eu să mor aș vrea
Acolo vreu eu să trăiesc!"

— Analizați ultimele zece versuri din poemul „Dan, căpitan de plai" — supremul gest patriotic al lui Dan, jertfa sa și comentariul hanului tătarilor în fața acestui dureros, dar măreț tablou.

Tot în această grupă am încadrat și compozițiile-întrebări, existente în manuale:

— Explicați titlul reportajului „Dobrogea! Dobrogea!" de Geo Bogza.

— Comentînd unele dialoguri din nuvela „Mări sub pustiuri" de Dumitru Radu Popescu — vorbiți despre candoarea și puritatea vîrstei celor doi tineri.

— Faceți portretul moral al comunistului, așa cum apare în poezia „Comunistului" de Nicolae Labiș.

În afară de compozițiile propriu-zise, pentru dezvoltarea deprinderilor de exprimare corectă și frumoasă, am organizat *exerciții stilistice:*

— Determinați epitetele, comparațiile, personificările și hiperbolele din lectura „Singur" de Calistrat Hogaș și motivați rolul lor în descrierea tabloului din natură.

— Ce valoare are repetiția în strofa a VIII-a din poezia „Comunistului" de Nicolae Labiș?

— Indicați metaforele din poezia „Astfel" de Marin Sorescu și explicați-le.

Am relatat în aceste rînduri doar cîteva tipuri de compoziții și de exerciții scrise pe care le folosesc în studiul literaturii, includerea lor în activitatea didactică avînd darul de a evita rutina și inerția. Menționez că elevii au făcut progrese deosebite în munca la clasă, au înregistrat succese la olimpiadele și concursurile școlare precum și la probele de treaptă.

Dificultăți specifice studierii filosofiei și modalități pentru depășirea lor

Prof. VALDEMAR POPA

Filosofia își are dificultățile, în calitățile sale. Ea caută absolutul, perfecțiunea, cauzele prime, fundamentale. Prin natura sa, filosofia este o disciplină teoretică ce studiază categoriile de bază ale existenței. Aceste noțiuni sînt de maximă generalitate și deci abstracte și universale, existînd în toate domeniile și deci „concrete" sau mereu „prezente". Prin „ubicuitatea" ei filosofia e la îndemîna oricărui om care-și pune întrebări privind realitățile înconjurătoare. Dificultatea studierii filosofiei apare din contradicția a ceea ce posedă elevul și ceea ce-i cere această disciplină.

1. *Filosofia exprimă relația omului cu lumea*, este o autoraportare a omului la lume. Filosofia nu studiază obiecte sau fenomene, procese, cît mai ales însușiri, proprietăți și relații (necesare, întîmplătoare, posibile, reale etc.) între fenomene. Evident că nu există relații fără relate, raporturi fără suporturi. În filosofie are loc trecerea de la judecăți existențiale la judecăți relaționale, de la real la posibil și invers. De aici decurge marea ei dificultate pentru un începător căruia i se cere să gîndească lucruri care realmente „nu se văd", nu se pot percepe și reprezenta în mod direct, ci se pot doar gîndi și înțelege. Universalul și generalul filosofiei nu e dat nemijlocit în experiență, el e rezultatul gîndirii active, reflectării și creării cunoașterii relaționale. Filosofia operează cu universalul, cu infinitul și abstractul, inaccesibile direct prin simțuri, cu esențe care se „ascund", cu principii sau legi care nu sînt perceptibile, ci numai *inteligibile*. Mai mult, fenomenul care ne apare, pe care-l percepem este adeseori o piedică în calea descoperirii esenței, întrucît obiectul cunoașterii nu este identic cu realitatea obiectivă.

Dificultățile filosofiei apar în primul rînd pe planul conținutului epistemologic și logic, cît și pe planul metodologic, psihologic și pedagogic. Dificultățile sînt și de înțelegere și de receptare, de decodificare și formulare. Ele pot fi generale sau dificultăți specifice fiecărui sistem filosofic, fiecărui filosof sau chiar unui anumit concept sau categorii filosofice. Iată de ce aceste dificultăți se cer cunoscute „în activitatea de cercetare" — cum spune tovarășul Nicolae Ceaușescu, inclusiv în cea a învățării [1, p. 102—103].

2. Prin natura ei, *filosofia este o cunoaștere discursivă, mediată, explicativă, mijlocită* și nu una directă, descriptivă, nemijlocită, în care stabilim o legătură între obiect (proprietăți, eveniment) și imaginea acestuia. Cunoașterea filosofică e o cunoaștere reflexivă, e cunoaștere neintuitivă, spre deosebire de cunoașterea comună care are un caracter intuitiv, imediat. Cunoașterea filosofică este mediată de celelalte forme ale cunoașterii: științifică, artistică, mitică etc. Fiind o disciplină preponderent abstractă și deductivă, filosofia face apel la lecturi, reflecție, gîndire propozițională, dezbatere și expunere. De aceea, a învăța filosofia înseamnă a învăța și limbajul filosofic, logic, etic, estetic etc. [11]. Trecînd pe planul gîndirii abstracte, logice și verbale aceasta nu-i mai permite gînditorului decît în anumite condiții să revină pe planul gîndirii concrete. „E vechea poveste—scrie E n g e l s—mai întîi oamenii fac abstracție de lucrurile care le cad sub simțuri, iar apoi vor să le cunoască în mod senzorial, să vadă timpul și să miroase spațiul" [2 p. 239]. Tocmai de aceea, cînd le formulezi elevilor *categoria de materie*, aceștia rămîn surprinși și contrariați cînd le demonstrezi că *materia* ca atare nu se vede, că ceea ce vezi, și miroși etc. sînt diferitele forme ale materiei și nu materia ca atare, care este o categorie filosofică exprimînd o realitate dată omului în simțuri, dar nu numai în mod nemijlocit, ci mijlocit.

Pentru un începător lipsit de deprinderea gîndirii abstracte (formale) care cere criterii de apreciere, studiul filosofiei este greu, întrucît aici se cere efortul de a trece de la fenomen (perceptibil) la esență (inteligibilă) și de la esență de gradul întîi, la esență de gradul al doilea ș.a.m.d. fără sfîrșit [3, p. 229], de la o teorie cuprinzătoare (N e w t o n) la alta și mai cuprinzătoare (E i n s t e i n), ceea ce dă profunzime gîndirii. L. B l a g a, aforistic, spune că filosofia pune tuturor lucrurilor și problemelor cîte un bemol în plus. Definind o noțiune prin alta, filosofia trece de la logica formală la logica dialectică. Avem de-a face cu o învățare cognitiv-mentală și prin operații intelectuale. Pentru a-i înțelege pe M a r x și E n g e l s, trebuie să-i punem în raport cu K a n t, H e g e l și F e u e r b a c h sau chiar cu materialiștii englezi sau francezi, așa cum mai înainte pentru a-l înțelege pe L e i b n i z trebuia să-l opunem lui D e s c a r t e s și lui S p i n o z a [4, p. 25]. Ar fi o absurditate să-i spunem unui începător nepregătit pentru filosofie să-și înceapă studiul cu o lucrare de care a auzit că e celebră, cu *Critica rațiunii pure* a lui K a n t. Problemele filosofice ajung astfel, de multe ori, să pară celor ce se apropie de ele ca neputînd fi decît niște năsoociri, socotite fără sens de către cei nepregătiți, remarcă pe bună dreptate P. P. N e g u l e s c u [5, p. 39—40)].

3. În studiul filosofiei elevul nu mai operează cu obiecte exterioare ci face încercări, **„experiențe mintale"**, unde *operația se face cu idei gîndite, noțiuni abstracte, cu ajutorul cuvintelor, numai pe plan verbal* (operații propoziționale) *și nu obiectual, ci abstract, mijlocit*. Astfel, învățarea filosofiei se desfășoară pe planul *acțiunilor mintale*, în limbajul interior, care realizează trecerea de la concret la abstract. De aici necesitatea de a forma și dezvolta la elevi *capacitatea de conceptualizare* și esențializare, de a opera cu judecăți (propoziții) abstracte, capacitățile interpretative superioare. Este necesară deprinderea intelectuală de a opera cu concepte, de a se desprinde de realul concret (sensorial) și de a se ridica la abstracții, de a medita și remedita, de a reflecta, contempla și interoga activ. Toate acestea nu sînt înnăscute, ci ele se formează treptat și se dezvoltă prin exerciții, lecturi și dezbateri adecvate. Acestea permit elevului să opereze cu o gîndire formalizată și simbolică să efectueze analize de analize, abstracții ale abstracțiilor, generalizări asupra generalizărilor, să se întîlnească cu gîndirea gîndirii și cunoașterea cunoașterii. Aici se trece de la memoria intuitivă la memoria verbal-logică a operațiilor abstracte, la atenția internă, operînd cu analize, comparații,

sinteze pe planul gîndirii. Filosofia solicită prin excelenţă o învăţare intelectuală.

4. Fiind *o cunoaştere conceptuală, abstractă* rezultă că în studiul filosofiei apare o dificultate de *fond şi nivel* în contactul acesteia cu cunoaşterea perceptivă, cu gîndirea comună, cu experienţa de viaţă exprimată în opinii, păreri etc. „Filosofia nu poate să nu fie Weltanschauung (global, neelaborat), şi, întrucît este elaborat este şi construcţie sistematică, categorială, concepţie despre lume" [*6*, p. 264]. Prin urmare, *filosofia ştiinţifică se formează şi se dezvoltă în dialog cu ideile şi reprezentările spontane, judecăţile de experienţă* (nivelul comun) *al celor care-şi însuşesc ştiinţa din experienţă ştiinţifică* (nivelul teoretic). De aici, lecţia de filosofie se cere să fie *dialog* direct sau indirect, deschis sau presupus, între *cunoaşterea filosofică autentică şi cunoaşterea comună*. În măsura în care filosofia pleacă de la cunoaşterea comună, cunoaşterea imediată, necritică, nereflectată, filosofia înseamnă trecerea „de la naiv la critic" [7, p 181]. Această desprindere a abstractului din concret, a criticului din naiv, nu se poate face cu eficienţă decît într-o structură a „lecţiei active" [7, p. 185—186]. În cadrul unei astfel de *lecţii active* se face legătura dintre general şi individual, percepţie şi concept, între *idee şi exemplu*, precum şi legătura filosofiei cu viaţa, cu „trăitul social", sau experienţa de viaţă. Aceste cerinţe specifice ale filosofiei sînt impuse şi de faptul că în filosofie nu e necesar ca în matematică doar să cunoşti adevărul ci trebuie să cucereşti *certitudini*, să determini *opţiuni*. Filosofia nu e numai o cunoaştere oarecare ci şi *o conştiinţă, o atitudine, un comportament*. Filosofia cere *angajare* intelectuală, afectivă şi normativă, ea fiind şi *convingere*.

Predînd filosofia şi cunoscînd diferitele tipuri de dificultăţi, profesorul adoptă variate *strategii*, metode şi procedee de învingere a acestora de către elevi. Principalul mijloc de învăţare a filosofiei este *lectura*, discuţia, apelul la *demonstraţia logică* prin cuvînt, judecată şi raţionament. Filosofia fiind o disciplină multivalentă şi deci cu virtuţi interdisciplinare face apel la analiza multilaterală, dezvăluind aspectul economic, social, politic, etic, ideologic, artistic, cultural etc.

O altă particularitate şi dificultate specifică filosofiei este că noţiunile sale sînt *concepte complexe* care exprimă universalul concret, ca de exemplu categoriile de materie, mişcare, spaţiu, timp, dialectică, determinism, lege, societate, democraţie, valoare, naţiune, instrăinare, condiţie umană, destin uman etc. Formarea acestor concepte se realizează cu ajutorul gîndirii care se bazează pe limbaj, pe cuvînt. De aceea, profesorul va da toată atenţia îmbogăţirii şi nuanţării limbajului filosofic al elevilor. Limbajul, la rîndul său, comportă diferite modalităţi de însuşire şi aprofundare. Un aspect deloc de neglijat este *polisemia* cuvintelor, ca de exemplu: luptă, calitate, mit, credinţă, cultură, civilizaţie, conştiinţă etc. Un alt aspect, deloc de subapreciat, este *etimologia* cuvintelor specifice filosofiei care solicită explicarea lor. Cu rol de bareme minime la filosofie *am întocmit şi aplicat fişa sintetică, recapitulativă privind etimologia* unor cuvinte specifice filosofiei ca: filosofie, monism, dualism, teism, deism, fideism, ateism, politeism, panteism, ontologie, gnoseologie, scepticism, cognoscibilitate, metodă, metodologie, dialectică, metafizică, antropologie, axiologie, praxiologie, psihologie, sociologie, aristocraţie, democraţie, atom, agnosticism ş.a. Toate acestea pentru a consolida funcţia de comunicare şi funcţia de cunoaştere a limbajului.

În formarea noţiunilor de filosofie ne întîlnim cu unele dificultăţi ce par paradoxale. Conceptele filosofice sînt generale, repetabile în existenţă, mereu prezente în toate actele de gîndire, de cunoaştere, ca atare ele sînt „cunoscute" (implicit — *8*, p. 78), dar nu explicit. Filosofia, remarcă H e g e l, este lipsită de avantajul care vine în ajutorul celorlalte ştiinţe de a putea presupune obiectele sale ca fiind nemijlocit date de reprezentare [*8*, p. 39]. De aceea, la filosofie se cere, în primul, rînd să le rezolvăm elevilor dificultatea raportului dintre general-particular-individual. Problematizînd, elevii rămîn surprinşi cînd constată că ei n-au mîncat „fructe", ci cireşe, mere, pere, struguri, gutui etc. Sau, cum spune H e g e l, „animalul ca atare nu poate fi arătat, ci totdeauna un anumit animal" [*8*, p. 75]. Tot în procesul formării noţiunilor la filosofie, elevul trebuie învăţat să facă distincţie între „obiectul ontic" şi „obiectul cunoaşterii". Fără a învinge această dificultate cu greu putem face elevilor educaţie materialist-ştiinţifică eficientă, convingătoare.

6. Cu precădere noţiunile şi conceptele filosofice nu se pot forma în mod izolat, metafizic şi mecanic. Chiar noţiunile independente se formează în *sisteme* şi *structuri* de noţiuni. *Pentru a le da posibilitatea de a cunoaşte cele mai simple şi mai accesibile structuri dialectice dintre noţiuni, am alcătuit fişe de lucru prin care am creat exerciţii de conştientizare a raporturilor de corelaţie, de interdisciplinaritate, de determinări contrarii între noţiuni*. Astfel de concepte în raport de corelaţie sînt de ex. noţiunile corelative: materie-spirit (conştiinţă), material-ideal, finit-infinit, relativ-absolut, asemănare-deosebire, unu-multiplu, fenomen-esenţă, omogen-eterogen, obiect-subiect, dialectică-metafizică, inducţie-deducţie, individual-general, compus-simplu, parte-întreg, calitate cantitate, mişcare-repaus, trecător-etern, raţional-iraţional, real-ideal, necesar-întîmplător, existenţă-valoare, cauzalitate-finalitate, determinism-libertate, individ-societate, democraţie-aristocraţie etc. Exerciţiul este

și ușor plăcut avînd și un rol de recapitulare și fixare. Desigur că pentru a „întui" relațiile mai complexe dintre noțiunile filosofice se folosesc grafice, scheme logice, care sînt reprezentări sensibile dar abstracte, „intuiții intelectuale" și le construim în dialog cu clasa după ce cunoștințele au fost deja asimilate prin judecăți și raționamente care exprimă legăturile dintre noțiuni.

7. Studiind filosofia, elevii trebuie familiarizați cu aforismul: „cînd gîndirea se întoarce asupra gîndirii și dă ideea, se naște filosofia". Aceasta pentru că „gîndirea filosofică — cum se exprimă plastic un filosof — este „gîndul din dărătul gîndului", judecata care judecă alte judecăți, semnificația care analizează alte semnificații. De aici abstracția pură lipsită de reprezentări comune. Dacă la filosofie nu putem folosi intuiția, putem totuși să facem apel cu mult succes la *imaginile plastice*, la imaginile artistice, la metafore și intuiții verbale. Imaginea artistică e chemată să concretizeze, să zicem așa, o idee. În această ordine de idei, amintim că bogați în imagini și îndrăzneți în comparații foarte sugestive și accesibile s-au dovedit atît Heraclit din Efes, cît și Lao-Tzî, la care amintim exemplul cu casa, roata și oala, ca unități dialectice ale plinului și golului. Apoi, faptul bine cunoscut că Mircea Florian la cursul său de Filosofie generală și epistemologie, pentru a fixa și concretiza deosebirea dintre Platon și Aristotel, făcea apel la fresca lui Rafael — „Școala din Atena" — unde Platon este înfățișat arătînd cu mîna în sus, spre „cer", în timp ce Aristotel arată în jos, spre pămînt. La fel, la lecția despre artă se poate face apel la plasticul-simbolic-Brâncuși, în sculptură și Mihai Horea — simbolicul-abstract în pictură [9, p. 29—30]. În aceeași ordine de idei, reținem că nevoia de „a vedea idei", cum se exprimă Camil Petrescu, ne-o poate suplini literatura în general, dramaturgia și cinematografia în special.

La o interesantă și frumoasă lucrare de control, cu caracter interdisciplinar, pe clase paralele, am dat elevilor să analizeze și să comenteze poeziile „Veneția" a lui M. Eminescu, „Eu nu strivesc corola de minuni a lumii", sau „Am înțeles păcatul ce apasă peste casa mea" — L. Blaga sau „Paznic de far" de Geo Bogza. În cercul de educație materialist-științifică s-au comentat piesele de teatru „Tartuffe", „Cabala bigoților", „Diavolul și bunul Dumnezeu" ș.a.

În concluzie, reținem că în predarea filosofiei, pentru a fi eficientă, vom face apel la istoria filosofiei și la interdisciplinaritatea cu celelalte obiecte de învățămînt. Desigur că pentru cunoașterea tuturor dificultăților specifice, profesorul își poate întocmi un *repertoriu* (fișier) al principalelor dificultăți și modalități de depășire al lor. Cunoașterea acestor dificultăți, conștientizarea tipurilor lor, îl ajută pe profesor să-și definească obiectivele de predare-învățare și evaluare, cu scopul de a le depăși [10, p. 56—57]. Dificultățile care te solicită sînt totdeauna frumoase și plăcute. Învingerea lor ne dă și nouă și elevilor satisfacții intelectuale și morale.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Dezvoltarea învățămîntului, științei și culturii*. Editura Politică, 1979.
2. Fr. Engels, *Dialectica naturii*, 1954.
3. V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, 1956.
4. Florica Neagoe, *Istoria filozofiei moderne de la Spinoza la Diderot*, Prelegeri, E.D.P. 1970.
5. P. P. Negulescu, *Scrieri inedite, I, Problema cunoașterii*, Editura Academiei R.S.R., 1969.
6. Al. Boboc, *Confruntări de idei în filozofia contemporană*, Col. „Idei contemporane", Editura Politică, 1983.
7. Virgil Bogdan, *Îndrumări metodice*, vol. I, Filosofie, București, 1939.
8. G. W. F. Hegel, *Enciclopedia științelor filozofice, Logică*, Editura Academiei R.S.R., 1962.
9. Mihai Horea, *Despre funcția subiectivă a culturii*, Arta, nr. 6/1983; Const. Prut, *Dicționar de artă modernă*, Editura Albatros, 1982, p. 197—198.
10. *Metodica predării filozofiei în liceu* (coord. C. Grünberg) E.D.P., 1983.
11. Luiza și Mircea Seche — *Dicționarul limbii române pentru elevi, DREV*, E.D.P. 1983. 896 p.

Exerciții verbal-literare și jocuri didactice — metode de stimulare a gîndirii creatoare a elevilor în cadrul lecțiilor de compunere

(Urmare din p. 40)

funcțiile sale de formare și restructurare a întregii activități psihice a copilului.

Prin exerciții și jocuri am atras elevii timizi, fără curaj, cu cunoștințe minime, oferindu-le posibilitatea să fie cîștigători — să capete încredere în forțele proprii. Asemenea mijloace instructiv-educative creează climatul afectiv și intelectual propice dezvoltării intelectuale independente, originale și în același timp a aptitudinilor verbale. Folosindu-le cu tact și măiestrie pedagogică modelăm capacitatea intelectuală, individuală a copiilor.

Realizarea sarcinilor formative în lecțiile de chimie, prin rezolvări de probleme bazate pe experiment

Prof. NICOLAE COSTRUȚ
Inspector școlar, județul Sălaj
Prof. MARIA STAN
Liceul Industrial Cehu Silvaniei

CERCETĂRILE din ultimele decenii în domeniul fiziologiei umane, psihologiei și pedagogiei au ajuns la concluzii ce evidențiază faptul că nu poate exista o metodă educativă universal adecvată. Majoritatea copiilor sînt capabili să ajungă la același nivel de pregătire de-a lungul unei anumite perioade de timp. Dar unii copii învață cel mai bine într-un mediu precis structurat, caracterizat de un înalt grad de certitudine și de disciplină strictă. Alții dau rezultate mai bune într-o atmosferă mai degajată. Mulți învață cu ușurință din manuale, din cărți, reviste, prin intermediul practicii, alții ascultînd. Sînt elevi care, pentru a realiza succese, au nevoie de doze zilnice de informații precis prescrise, alții au nevoie de un cadru mai larg de informare și de un anumit grad de răspundere în privința propriei lor activități. Cu alte cuvinte, toți elevii sănătoși fizic și psihic care au același „start de pornire" (în educație) pot ajunge aproximativ în același timp pe „linia de sosire", dar ei vor parcurge drumul fiecare într-un mod aparte în funcție de o mare varietate de factori, care, după cum s-a mai arătat, țin de dezvoltarea și structura personalității fiecărui elev. Concluziile la care au ajuns cercetătorii impun tot mai mult organizarea cadrului educațional, utilizarea metodelor, tehnicilor și formelor de activitate care să răspundă într-o măsură tot mai mare situațiilor amintite anterior.

Chimia, disciplină fundamentală de mare importanță și actualitate pentru formarea personalității viitorului adult, prin caracterul practic-experimental și al conținutului conceptual stabilit de programa școlară, oferă posibilități de organizare a procesului de învățămînt într-o varietate de forme, dacă sînt întrunite condițiile favorabile*.

În lecțiile de chimie se pot forma și dezvolta la elevi capacități cognitive de investigație științifică și experimentală, de interes, se poate cultiva respectul pentru valorile cultural-științifice, se pot determina trăiri în plan afectiv și motivațional.

Rezolvarea problemelor în general și a celor care pornesc de la experimente efectuate de elevi sau care folosesc date din experimente anterioare, îmbină experimentul de laborator, care este o metodă fundamentală în dobîndirea cunoștințelor de chimie, cu aspectele problematice și practice implicate în probleme care să sugereze utilizarea calculelor fie pentru cercetare în laborator, fie pentru aplicabilitatea în industria chimică. O activitate astfel organizată și desfășurată sprijină ideea integrării învățămîntului cu producția și cercetarea în actul educativ, conceput ca un proces complex, care are la bază obiective ce vizează finalități, unde profesorul are ca primă datorie renovarea învățămîntului prin strategii didactice capabile să transforme elevul în subiect activ al propriei formări și care să asigure o eficiență pentru întreaga masă de elevi.

Trecînd peste multe considerente de ordin teoretic, vom sublinia că problema-experiment apropie munca din laboratorul școlar de activitatea de cercetare cerută la locul de muncă în diferite ramuri ale industriei chimice, unde toate experimentele au o finalitate ce solicită rezolvarea unor probleme (fie cu aspect calitativ, fie cu aspect cantitativ) legate de optimizarea procesului de producție.

Rezolvarea problemelor prin experiment poate contribui la eficiența procesului de învățămînt, numai dacă profesorul stăpînește temeinic atît metodica rezolvării problemelor, cît și metodica realizării experimentului, accentuînd o latură sau alta în funcție de obiectivele operaționale propuse, care la rîndul lor sînt stabilite în funcție de nivelul de cunoștințe, de priceperi și deprinderi la care se găsesc elevii. Experimentele încadrate logic în probleme au importanță la fel de mare ca și lucrările de laborator deoarece, ele la un loc, întăresc puterea de imaginație și de intuiție a elevilor.

* Condiții care oferă ocaziile pentru dezvoltarea și utilizarea strategiilor cognitive.

Mulți elevi rezolvă problemele de chimie fără să aibă în vedere fenomenul chimic descris de acestea. În toate lecțiile în care se rezolvă probleme, va proceda în așa fel încît elevii să înțeleagă că orice problemă este legată de un fenomen real. Acest lucru este mai ușor înțeles de către elevi dacă în diferite etape ale problemei este utilizat experimentul.

Enumerăm mai jos cîteva experimente care înlesnesc rezolvarea unor probleme:

— experimente prin care se obțin anumite cantități de substanțe chimice;

— experimente prin care determinăm compoziția calitativă și cantitativă ale unor produși de reacție;

— experimente prin care stabilim proprietățile unor compuși chimici sau a unor substanțe simple;

— experimente prin care studiem proprietățile unor substanțe în scopul valorificării lor în procesele de producție;

— experimente pentru aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice;

— experimente pentru verificarea practică a legilor chimiei etc.

În manualele de chimie, în culegerile de probleme se întîlnesc relativ puține probleme-experiment, de aceea i-am îndemnat pe elevi să formuleze astfel de probleme, încît să îmbine în mod creator experimentul în situația-problemă.

Astfel, la capitolul „Reacții cu transfer de electroni" (clasa a XI-a), în cadrul lecției „Stabilirea coeficienților în reacțiile de oxido-reducere", în toate exercițiile am pornit de la efectuarea frontală a experimentelor:

$$M_nO_2 + HCl \longrightarrow \ldots$$
$$KM_nO_n + HCl \longrightarrow \ldots$$
$$K_2Cr_2O_7 + H_2SO_4 \longrightarrow \ldots$$

Pe baza acestor experimente am pus în evidență fenomenele (modificare de culoare, miros etc.) prin care are loc modificarea numărului de oxidare în cazul unor elemente și formarea unor produși de reacție, elevii stabilind apoi coeficienții E_g în reacțiile redox etc.

Eficiența experimentului de la pagina 31 din respectivul manual în scopul realizării sarcinilor cognitive, a fost mult mai mare transpunîndu-l sub forma unei probleme de laborator, pe fișa de lucru fiind formulate cerințe ca:

— analizați materialul de pe masa de lucru;
— cîntăriți electrozii;
— realizați circuitul notînd timpul inițial;
— completați datele cerute de tabel;

$M_2 - M_1$	I	t	It	$\frac{Cl}{m} = K$	E_g	Concluzii
Ag						
Cu						
Fe						

— stabiliți dependența dintre K și E_g.

Am ajuns astfel, pe cale experimentală, la legea a II-a a electrolizei.

La capitolul „Cinetică chimică", efectuarea experimentelor prin care se demonstrează influența concentrației și influența temperaturii asupra vitezei de reacție dezvoltă la elevi capacitatea de investigație experimentală, deprinderi de muncă intelectuală (observarea fenomenului, surprinderea aspectelor esențiale, notarea datelor în tabele, interpretarea și reprezentarea grafică etc.).

Experimentul face ca noțiunile mai abstracte studiate și în cadrul altor discipline de învățămînt — matematică, fizică — (tangentă, logaritm, energie de activare, ecuația unei drepte) să primească o și mai mare semnificație pentru că sînt deduse dintr-un suport material. Se realizează astfel un proces complex de întărire a cunoștințelor, interdisciplinaritatea apare ca o necesitate, cunoștințele de matematică, fizică devenind instrumente prețioase de lucru etc. Procedînd astfel, nu facem altceva decît să apropiem activitatea din laboratorul școlar de activitatea de cercetare științifică din instituțiile specializate, deziderat al învățămîntului modern.

Rezolvarea problemelor de chimie pe bază de experiment poate constitui una din metodele active din arsenalul de metode și tehnici care pot fi utilizate, în cadrul structurilor școlare existente, în vederea optimizării procesului de învățămînt, a realizării educației prin și pentru muncă în cadrul lecțiilor și cercurilor de elevi, a realizării dezideratului major al integrării învățămîntului cu cercetarea și producția.

Predarea interdisciplinară a cursurilor de specialitate

Subing. MIHAI FLOCEA
Liceul Industrial Nr. 1 din Cîmpulung-Moldovenesc

PREDAREA ȘI ÎNSUȘIREA CUNOȘTINȚELOR nu constituie un scop în sine, ci se subordonează formării personalității elevilor. Problematica predării și asimilării interdisciplinare este valabilă atît în predarea științelor fundamentale, cît mai ales în predarea obiectelor de specialitate, specialitate la care elevul a optat pentru viitoarea lui meserie — (profesie).

ANEXA 1

Nr. crt.	DISCIPLINE TEHNICE	DISCIPLINE ÎNRUDITE —						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Tehnologia lucrărilor de construcții	Materiale	Desen	Statică	Organiz.	Fizică	CSP	
2	Materiale de construcții și instalații	Tehnolog.	Chimie	Fizică	Matemat.	Geografie	Biolog.	C.S.P.
3	Desen de construcții și instalații	Materiale	Tehnolog.	Statică	Matemat.	C.S.P.	—	—
4	Statica construcțiilor și beton armat	Tehnolog.	Materiale	Desen	Fizică	Matemat.	C.S.P.	—
5	Organizarea lucrărilor de construcții	Tehnolog.	Materiale	Statică	C.S.P.	—	—	—

În liceul nostru profesori, ingineri, subingineri, tehnicieni și maiștri instructori au făcut observații și studii în legătură cu predarea interdisciplinară a disciplinelor tehnice, predare deosebit de eficientă din punct de vedere al informării și formării elevului. Desigur, nu toate disciplinele sau toate temele unei discipline pot fi abordate la predare sub aspect interdisciplinar dar în majoritate este posibilă această abordare.

Propunem spre analiză disciplinele de specialitate ale liceului industrial cu profil construcții, întocmind următorul tabel de interdisciplinaritate (Anexa 1).

Din situația prezentată se pot trage următoarele concluzii:

— Disciplinele tehnice sînt organic legate între ele, formînd un tot unitar necesar formării și consolidării cunoștințelor referitoare la profilul meseriei alese de către elev.

— Există o legătură indisolubilă între disciplinele de specialitate și obiectele de cultură generală, îndeosebi între cele de bază (matematică, fizică, chimie). Din experiența profesorului-inginer rezultă că nivelul minim de cunoștințe de matematică și fizică pe care este necesar să-l dețină elevul trebuie să fie peste nivelul mediu prevăzut de programa școlară. Disciplinele „Rezistența materialelor" și „Statica construcțiilor și betonul armat" nu pot fi predate fără acest nivel de cunoștințe însușite de elev la cele două discipline fundamentale menționate.

Cunoștințele social-politice dobîndite de elev pe tot parcursul școlarizării își găsesc un larg ecou în înțelegerea fenomenului tehnic predat în cadrul disciplinelor de specialitate. O profundă cunoaștere a politicii partidului și statului nostru dă un sens just pregătirii tehnologice a elevilor unui liceu industrial.

În conformitate cu indicațiile primite privind predarea combinată a disciplinelor tehnologice cu pregătirea practică, o mare parte a problemelor pe care le ridică interdisciplinaritatea obiectelor tehnice între ele se consideră ca fiind rezolvate printr-o predare simultană sau la o diferență foarte mică în timp a temelor înrudite.

Abordarea unor teme sub aspectul interdisciplinarității nu este întotdeauna posibilă, sub două aspecte: pe de o parte, există teme care nu se pretează la o predare interdisciplinară, pe de altă parte, unele teme nu pot fi puse într-o deplină concordanță conform planificărilor și programelor școlare. Spre exemplificare propunem să urmărim temele disciplinei „Materiale de construcții și instalații" pentru clasele a IX-a și a X-a:

Cl. Trim.	Nr. crt.	TEMA	Discipline cu legătură la această temă
Cl. a IX-a Tr. I.	1	Noțiuni introductive	Tehnologie, Cun. soc. polit.
	2	Proprietățile mater. de construcții	Rezistențe, Chimie, Fizică
	3	Piatra naturală	Tehnologie, Geografie
	4	Lianți	Tehnologie, Chimie
	5	Mortare și betoane	Tehnologie
	6	Produse din lemn	Tehnologie, Biologie
Cl. a IX-a Tr. II	7	Produse din metal	Tehnologie, Chimie, Fizică
	8	Produse ceramice	Tehnologie,
	9	Produse din mortare și betoane	Tehnologie
Cl. a IX-a Trim. III	10	Materiale pt. izolații	Tehnologie, Chimie
	11	Materiale pt. zugrăveli și vopsitorii	Tehnologie, Chimie
	12	Materiale din polimeri	Tehnologie, Chimie
	13	Livrarea, transport și depozitare	Tehnologie, Organizare
Cl. a X-a Tr. I.	14	Materiale pt. instal. de alimentare cu apă și canalizare	Tehnologie, Fizică, Chimie
	15	Obiecte sanitare	Tehnologie
	16	Materiale pt. instal. de încălzire	Tehnologie, Fizică
Cl. a X-a Trim. II;	17	Obiectul rezistenței materialelor	Tehnologie, Fizică, Matemat.
	18	Întindere și compres.	Tehnologie, Fizică, Matemat.
	19	Forfecarea	Tehnologie, Fizică, Matemat.
Cl. a X-a Trim. III;	20	Încovoierea	Tehnologie, Fizică, Matemat.
	21	Aplicații de laborator	Tehnologie, Fizică, Chimie

Analizînd cîteva situații particulare din tabelul prezentat și renunțînd la analiza disciplinelor tehnice de legătură, această legătură fiind stabilită de programele combinate de predare a disciplinelor tehnice, putem trage următoarele concluzii cu privire la legătura dintre temele disciplinei „Materiale de construcții și instalații" și teme înrudite ale altor discipline. *Analiza cuprinde trei situații:*

1. Cazul în care între programele școlare ale celor două categorii de discipline există o concordanță în timp: T e m a 3 — „Piatra naturală pentru construcții" cuprinde și cunoștințe primite la lecția „Minerale și roci" din capitolul „Structura mineralogică și petrografică a scoarței terestre — ce se predă în trimestrul I al clasei a IX-a la geografie. Deci elevul își însușește cunoștințele referitoare la aceeași temă în același timp. T e m a 7 — „Produse din metal pentru construcții" deține cunoștințe primite de elev în clasa a VIII-a la disciplina chimie, în capitolul „Metale și proprietățile lor".

— T e m e l e 17, 18, 19 și 20 care cuprind obiectul rezistența materialelor și solicitările de întindere, compresiune, forfecare, încovoiere etc. au ca bază cunoștințe cu privire la compunerea de forțe, cuplul de forțe, momentul unei forțe, centre de greutate, echilibrul corpurilor, legea lui Hooke, primite la fizică, în trimestrul III al clasei a IX-a și ecuații și inecuații de gradul I și II studiate la algebră în trimestrul I clasa a IX-a.

2. Cazul în care există o permanentă reînnoire a cunoștințelor de-a lungul anilor de studiu:

— O strînsă legătură cu directivele Congresului al XII-lea al P.C.R. privind programul de investiții în cincinalul 1981—1985 studiate în permanență de către elevi la Cunoștințe social-politice;

— Aportul profesorului de geografie privind predarea temelor ce se referă la industria materialelor de construcții.

3. Cazul în care conform programelor școlare temele înrudite de la cele două categorii de discipline nu pot fi puse în acord:

— T e m a 1 — „Lianți" nu poate fi pusă în acord cu tema „Acizi și baze în soluții apoase" de la chimie predată în trim. III al clasei a IX-a.

— T e m a 6 — „Produse din lemn pentru construcții" nu concordă în timp cu tema „Gimnosperme" studiată la biologie în trim. III al clasei a IX-a.

— T e m a 12 — „Materiale din polimeri pentru construcții" constituie o aplicație a substanțelor macromoleculare obținute prin polimerizare — și policondensare — temă care se va trata la chimie în trim. III al clasei a XII-a.

În urma celor prezentate, pentru menținerea unor strînse legături interdisciplinare propunem:

— Discuții de punere de acord a planificărilor calendaristice între ingineri și profesori (în limita posibilităților).

— O accentuare în predarea unor teme la obiectele de cultură generală, teme cu aplicații în predarea disciplinelor tehnologice.

— Temele care nu pot fi puse de acord la întocmirea planificărilor calendaristice să fie în atenția profesorilor de la specialitățile respective pentru ca în măsura care este posibil să fie măcar amintite la predarea unor teme înrudite ale aceleiași discipline.

— Prezentarea în cadrul catedrelor de specialitate și în consiliul profesoral a aspectelor din predarea disciplinelor înrudite, care favorizează caracterul interdisciplinar al predării, mergîndu-se pînă la întocmirea unor tabele în care să se indice noțiunile cu valoare interdisciplinară și măsura în care aceste noțiuni formează capacitatea de cunoaștere a elevilor.

— Planurile de lecții întocmite de profesori să indice o largă preocupare pentru interdisciplinaritate pentru ca la predare elevii să fie stimulați în însușirea noilor cunoștințe primite anterior la alte discipline.

— Unele teme care pot fi abordate sub aspectul unor legături interdisciplinare largi să fie predate la lecții demonstrative cu participare largă din partea tuturor cadrelor didactice interesate.

— Efectuarea unui număr cît mai mare de asistențe și interasistențe de către cadrele didactice tehnice și de la celelalte discipline.

— Punerea în acord în mod unitar a tuturor disciplinelor prin planificări calendaristice riguros executate.

— O permanentă informare a inginerilor și profesorilor cu privire la teme din alte specialități decît cele prezentate la catedră, informare ce se poate realiza prin multiple căi: bibliotecă, presă, emisiuni științifice radio și TV, filme, simpozioane, sesiuni de comunicări științifice, consfătuiri etc.

O formă diferită îmbracă legătura interdisciplinară dintre disciplinele de specialitate și limbile moderne. Posibilitatea lecturării și traducerii de către elevi a diverselor articole din publicațiile străine de specialitate constituie deschideri de orizonturi largi privind noile cuceriri tehnico-științifice de pe toate meridianele.

Interdisciplinaritatea în învățămînt reprezintă una din cele mai recente și semnificative tendințe care au imprimat un sens nou conținutului educației școlare. De aceea aspectul predării interdisciplinare trebuie privit cu toată seriozitatea de către ingineri și profesori, fiecare dintre ei avînd obligația să elaboreze metode și procedee care pot conduce la acest mod de predare deosebit de eficient din punct de vedere al formării elevilor pentru specialitatea aleasă.

Educația sanitară — parte integrantă a procesului instructiv-educativ și latură a educației multilaterale a tineretului

Prof. FLORICA MITROI
Liceul Industrial Nr. 2 din Slatina, județul Olt

CUVÎNTAREA TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU LA ȘEDINȚA CONSILIULUI SUPERIOR SANITAR arată că „în domeniul ocrotirii sănătății se va pune accentul pe organizarea acțiunilor profilactice de identificare și prevenire a cauzelor care influențează negativ sănătatea publică „...Se va urmări, în continuare, promovarea și întărirea sănătății poporului, stimularea natalității și asigurarea unui spor demografic normal, ocrotirea mamei și copilului, întărirea familiei, realizarea unor proporții juste în structura de vîrstă a populației, creșterea viguroasă, fizică și intelectuală a noilor generații".

Acest lucru impune *desfășurarea unor acțiuni și manifestări educativ-sanitare cu largă cuprindere de masă*, în vederea dezvoltării, în spiritul medicinii omului sănătos, a conduitei cooperante a populației pentru îndeplinirea idealului de sănătate. Cerințele dezvoltării multilaterale a tineretului concură la lărgirea domeniului de fapte educative, prin includerea unor noi componente educaționale menite să contribuie la formarea omului nou, la perfecționarea sa sub raport intelectual, profesional și social, la îmbunătățirea permanentă a sănătății sale fizice și mintale. În acest context au apărut noi necesități educative pe planuri dintre cele mai diverse, în vederea realizării personalității multilaterale a tineretului, care constituie cerințe nu numai ale școlii și societății, ci și ale tînărului de azi, interesat direct în realizarea sa plenară. Printre acestea, un loc esențial îl ocupă cele privind sănătatea. Actualmente, problemelor de sănătate li se acordă un loc prioritar în sistemul muncii educative, *fenomenul educativ sanitar fiind plasat în cadrul dimensionărilor pedagogiei moderne:* verticală, la toate nivelurile de vîrstă, și orizontală, în cadrul tuturor laturilor educației multilaterale.

Ca o componentă a educației multilaterale, educația sanitară este un sistem de măsuri și influențe pentru formarea comportamentului igienic, este activitatea de conducere a copilului și tînărului de la condiția sa de ființă naturală la aceea de ființă social-culturală în probleme de sănătate.

Educația sanitară reprezintă, sub aspect educațional, procesul de informare, formare și dezvoltare a omului — tînăr și adult — în domeniul sănătății, procesul înzestrării individului cu cunoștințe, atitudini și obișnuințe privind sănătatea. Finalitatea educației sanitare în școală este culturalizarea igienico-sanitară a copiilor și tinerilor, în vederea formării unui stil de existență și comportare igienică, a unui mod de viață sănătos, contribuind — prin perfecționarea sănătății fizice, afectiv-emoționale și mintal-spirituale la dezvoltarea multilaterală a personalității și la integrarea socială a celor educați.

Cele trei etape ale educației sanitare, teoretico-rațională, afectiv-emoțională și practică, menite a face trecerea de la cunoaștere și înțelegere la plăcere și senzații subiectiv-pozitive, favorabile acționării, și de aici la practică, la comportare, constituie treptele pentru atingerea scopului ultim al educației sanitare: *formarea unei concepții și a unui comportament igienic.*

În primele clase, *începutul educației sanitare se face prin formarea unor deprinderi și obișnuințe igienice elementare și prin dezvoltarea și fixarea celor formate la vîrsta preșcolară.*

Obiectivele educației sanitare pe care le-am urmărit în clasele V—VI constau în transmiterea unor noi cunoștințe, fixarea și dezvoltarea celor însușite în clasele I—IV, concomitent cu consolidarea deprinderilor și obișnuințelor igienice formate anterior, cu dezvoltarea unor noi obișnuințe și în conti-

nuare a unui comportament igienic conștient. *Conținutul educației sanitare în aceste clase se referă la:*

— *Importanța curățeniei* (corporale, vestimentare, la domiciliu) în prevenirea bolilor contagioase. Despre vaccinări.

— *Alimentația rațională*, principii alimentare, vitamine, săruri minerale, importanța luării meselor la ore fixe, igiena alimentelor și prevenirea toxiinfecțiilor alimentare. Noțiuni elementare despre digestie.

Motivarea științifică a regulilor de igienă corporală și buco-dentară. Pielea și funcțiile acesteia. Importanța menținerii curățeniei pielii. Cum se aplică măsurile de igienă corporală, a părului, a unghiilor și mîinilor. Despre structura dintelui, legăturile funcționale, modul de producere a cariei dentare.

— Regimul rațional de învățătură la domiciliu, de odihnă activă și somn, adaptat noilor condiții de muncă ale preadolescenților și dezvoltării somatofiziologice și neuropsihice a acestora.

— Măsurile de prevenire a accidentelor și intoxicațiilor, acordarea primului ajutor — cunoștințe teoretice și deprinderi practice.

— Modificările fiziologice care se produc la vîrsta preadolescenței. Particularitățile creșterii și dezvoltării copiilor de vîrstă școlară. Despre menstruație și igiena personală în perioada menstruației (separat pentru fete).

— Despre bolile cu transmitere digestivă, aerogenă, de la animal la om și măsurile profilactice respective.

Obiectivele educației sanitare în clasele VII—VIII sînt reprezentate de dezvoltarea cunoștințelor transmise anterior, însușirea unor noi cunoștințe și formarea unui comportament corespunzător cerințelor igienice ale convietuirii sociale.

În cadrul lecțiilor de educație sanitară la aceste clase am urmărit să scot în evidență:

— *Influența dăunătoare a alcoolului și tutunului* asupra sănătății.

— *Noțiuni elementare privind bolile venerice și prevenirea acestora.*

— *Completarea cunoștințelor privind anatomia și fiziologia diferitelor aparate și sisteme* cu noțiuni de igienă și profilaxie, a îmbolnăvirilor (transmisibile și cronice). Despre influența factorilor de mediu social, fizic și biologic, în ocrotirea sănătății.

— *Inițierea în problemele igienei și ale vieții sexuale.* Legătura dintre sexualitate și sănătatea omului. Cultivarea unor opinii corecte privind relațiile dintre sexe; formarea concepției potrivit căreia sentimentul prieteniei, al respectului reciproc, trebuie să constituie baza relațiilor dintre sexe. Formarea convingerii că viața sexuală timpurie este dăunătoare sănătății.

— *Noțiuni de igienă individuală în perioada menstruală* (pentru fete) și lămurirea unor aspecte legate de poluții și *prevenirea onaniei* (pentru băieți).

Obiectivele educației sanitare în clasele IX—X ale învățămîntului general și în liceu sînt reprezentate de formarea unor concepții științifice și a unor orientări profilactice privind problemele de sănătate, consolidarea și dezvoltarea atitudinilor și a comportamentului igienic, cultivarea și dezvoltarea unor concepții și a unui comportament corect și responsabil privind relațiile dintre sexe și viața de familie. În conținutul activităților la aceste clase am avut drept obiective:

— *Necesitatea respectării bioritmului uman*, a programului de viață, muncă și odihnă, pornind de la cerințele și ritmurile funcțiilor vitale ale organismului.

— *Motivarea științifică a modului igienic de pregătire a lecțiilor și de petrecere a timpului liber, a ritmului alimentației, a igienei, odihnei și somnului.* Înțelegerea modului în care se pot obține reacții prompte cu consum minim de energie (dozarea efortului în funcție de capacitatea organismului, gradarea activității, alternarea activităților care presupun efort intens cu altele mai ușoare), alternarea ritmică a activității cu odihna.

— *Igiena personală* (a pielii, părului, unghiilor, buco-dentară, a îmbrăcămintei) în raport cu aspectele de sănătate și cu cerințele estetice specifice vîrstei. Formarea concepției potrivit căreia igiena corporală și vestimentară contribuie nu numai la prevenirea bolilor și păstrarea sănătății, ci și la înfățișarea plăcută caracteristică unui tînăr civilizat, cu repercusiunile ei pozitive pe planul relațiilor sociale.

— *Bolile cronice degenerative* (cancer, boli cardiovasculare).

Importanța regimului rațional de viață și muncă, odihnă și alimentație în prevenirea acestor boli.

— *Influența nocivă a alcoolului, tutunului și drogurilor* asupra organismului și combaterea părerilor greșite privind efectele terapeutice, antiinfecțioase, stimulative, reconfortante ale acestora. Combaterea prejudecăților referitoare la considerarea fumatului și a consumului de alcool ca o dovadă de maturitate sau ca un corolar al modului de integrare în viața modernă și formarea concepției potrivit căreia prin abținerea de la aceste nocivități se dă dovadă de o reală maturitate, de personalitate, de afirmarea stăpînirii de sine, a dorinței de perfecțiune fizică și mintală, de independență.

— Combaterea atitudinilor negative în utilizarea timpului liber (exces de spectacole cine-

matografice), şederea prelungită în spaţii închise, în faţa televizorului şi altele.

— *Transformările psiho-fiziologice* care au loc la vîrsta adolescenţei, caracterul natural al acestor modificări. Anatomia şi fiziologia aparatului de reproducere. Igiena intimă.

— *Cultivarea unei concepţii corecte privind etica vieţii sexuale. Despre abstinenţa sexuală şi faptul că aceasta nu periclitează sănătatea ci, dimpotrivă, viaţa sexuală precoce poate fi dăunătoare organismului, ducînd, totodată, la îndepărtarea preocupărilor faţă de învăţătură, pregătire profesională etc.*

Îndrumarea elevilor spre căutarea satisfacţiilor şi afirmarea elanului lor juvenil *în succese la învăţătură, în sport, în activităţi cultural-obşteşti, artistice.*

— *Promovarea unei concepţii şi dezvoltarea unui comportament care să determine integrarea relaţiilor dintre tinerii de sex opus în contextul moralei, al cerinţelor majore ale societăţii.*

Despre importanţa împlinirii vieţii în cadrul familiei, rolul acesteia în viaţa societăţii.

Pregătirea elevilor şi elevelor pentru căsătorie şi viaţa de familie. Fecundaţia, sarcina, naşterea.

Noţiuni elementare de puericultură, boli genetice, consultaţii genetice şi importanţa lor, pericolul avortului.

Realizarea acestor obiective ale educaţiei sanitare, diferenţiate, pe grupe de clase, le-am realizat prin includerea în cadrul procesului de învăţămînt la obiectul biologie, în cadrul pregătirii tineretului pentru apărarea patriei, la orele de dirigenţie.

Unele activităţi de educaţie sanitară le-am desfăşurat în afara procesului de învăţămînt, în internat, tabere, punînd accentul pe aspecte de ordin practic. În acest sens, am organizat, în liceul nostru, împreună cu medicul de la dispensarul şcolar, un *ciclu de conferinţe*, cu clase paralele de elevi despre: Fiziologia aparatului de reproducere; Igiena intimă; Factorii cu potenţial vătămător pentru organele reproducătoare şi efectele lor.

Acest ciclu de conferinţe a fost însoţit şi de proiecţia de filme adecvate, cum ar fi: „Greşeli părinteşti"; „Primăvara adolescenţilor"; „Iubirea mea secretă"; „Un bărbat fără egal".

Am mai organizat seri de întrebări şi răspunsuri privind alimentaţia raţională şi prevenirea infecţiilor cu poarta de intrare digestivă şi au fost proiectate filmele: „Obezitatea", „Cu mîinile noastre", „Ca la mama acasă", „Din proverbele popoarelor", „Toxiinfecţiile alimentare".

Activităţile de conservare a mediului au vizat amenajarea şi întreţinerea igienică a curţii şcolii, a spaţiilor verzi, a terenurilor de sport, autogospodărirea sălilor de clasă, laboratoarelor, sălilor de sport, internat, cantină. În fiecare an un echipaj de elevi din liceul nostru participă la concursul „Sanitarii pricepuţi", iar în şcoală se desfăşoară concursul „Pentru cea mai igienică clasă".

O dezbatere colectivă interesantă am organizat pe teme privind alcoolul şi tutunul cu elevii din clasa a X-a. Prin dialog cu întreaga clasă am urmărit obţinerea răspunsului adecvat la întrebările: „Stabiliţi motivele pentru care fumează unii tineri şi precizaţi-vă părerea faţă de aceasta. Pe care dintre ele le respingeţi şi pe care le acceptaţi? Care sînt efectele fumatului asupra organismului? Enumeraţi toate efectele pe care le cunoaşteţi sau credeţi că le are fumatul şi precizaţi care dintre ele credeţi că sînt folositoare şi care sînt dăunătoare sănătăţii"; „De ce beau unii oameni? Întocmiţi o listă cu motivaţiile pe care le cunoaşteţi sau le-aţi auzit. Indicaţi şi justificaţi cu care motive sînteţi de acord şi pe care le respingeţi". „Enumeraţi efectele consumului de alcool asupra organismului şi stabiliţi care credeţi că sînt dăunătoare şi care sînt folositoare". Dialogul s-a purtat şi pe grupuri alcătuite de elevi, acordîndu-se 10—15 minute pentru ca fiecare grup să discute (cu voce înceată) una din probleme (la alegere), urmînd ca un elev din fiecare grup să prezinte clasei concluziile grupului respectiv.

După prezentarea concluziilor toţi elevii au fost solicitaţi să-şi spună părerea, încît să se ajungă la un punct de vedere comun. La finele dezbaterii s-a desprins punctul de vedere corect (pentru fiecare problemă discutată), prin completări şi argumente ştiinţifice, combătînd totodată eventualele păreri greşite. Discuţiile au urmărit să determine elevii la stabilirea de decizii proprii privind atitudinile şi comportamentul pe care trebuie să-l adopte faţă de fumat şi consumul de alcool. În cadrul dezbaterii s-a prezentat şi setul de diapozitive despre tutun şi alcool cu influenţa lor nocivă.

Pentru documentarea mai bună a elevilor asupra unor probleme de educaţie sanitară le-am recomandat să citească de la bibliotecă unele broşuri cum ar fi: „Riscurile fumatului"; „Cum învăţăm"; „Regimul igienic de viaţă al şcolarului"; „De ce trebuie să ne vaccinăm"; „Atenţie la bolile venerice"; „Practici dăunătoare tradiţionale privind pregătirea alimentelor"; „Acordarea primului ajutor în principalele urgenţe medico-chirurgicale"; „Atenţie la inima şi tensiunea dv."; „Alimentaţia raţională şi regimul de viaţă în prevenirea aterosclerozei"; „Dinţii noştri"; „Frumuseţe şi sănătate prin curăţenie" şi altele.

Sănătatea trebuie să fie concepută de elevi ca un mijloc şi nu ca un scop în sine. Puşi în cunoştinţă de cauză, ei vor înţelege sănătatea ca un mijloc de realizare a idealurilor de viaţă, de întregire a personalităţii, ca un mijloc de fericire, bucurie, bunăstare necesare menţinerii unor relaţii sociale normale, îndeplinirii obligaţiilor profesionale şi social-cetăţeneşti.

Eminescu pedagog

Prof. I.V. GORAȘ

VALORIFICAREA OPEREI EMINESCIENE s-a îndreptat, în ultima vreme, către „publicistică", scoțînd la lumină puncte de vedere noi ale poetului cu privire la cele mai variate direcții ale spiritualității românești, încît „nici un cercetător din aceste domenii nu le poate ignora contribuția [1—9]. În paralel, aceste cercetări au dus la elaborarea unor lucrări de sinteză asupra activității ziaristice a poetului (Gh. Bulgăr, Al. Oprea), care acoperă cea mai mare parte din „viața sa profesională" și elucidează multe probleme social-politice românești din epoca sa.

Noile texte au relevat și mai mult preocuparea poetului cu privire la „Teoria educației și învățămîntului", una din temele majore care fac parte din sistemul lui de gîndire social-politică și care sincronizate cu experiențele personale ale poetului din acest domeniu asupra realităților românești [2—10] au contribuit la modernizarea învățămîntului nostru.

Patru ani, din cei unsprezece de viață profesională activă, Eminescu i-a dedicat unor preocupări practice ale învățămîntului ca: recenzor de manuale didactice, profesor suplinitor, inspector școlar etc., probleme pe care le-a rezolvat cu simțul critic al dascălului avizat, căci a urmat o facultate de profil didactic, asimilîndu-și psihologia și pedagogia timpului, după cum remarca el însuși [3—299]. De aceea, scrierile sale asupra tuturor problemelor au fost apreciate de exegeții săi (Perpessicius, C. Noica, Călinescu, Stanciu Stoian, D. Vatamaniuc etc.) ca „producții" de înaltă probitate științifică [4]. Ba mai mult, Perpessicius îi acordă chiar o prezumtivă vocație didactică. Deși aceste observații demonstrează cu prisosință atributul de pedagog al poetului, această calitate n-a fost cercetată îndeajuns. Studiile asupra ei ale lui Stanciu Stoian, Mircea Ștefan, T. Chiricuță, Gh. Ungureanu etc. sînt depășite la nivelul de azi, din care cauză n-au fost luate în seamă de pedagogia de catedră.

Printre textele nou apărute, Mss. 2258 relevă: „Cultura preface sufletul omenesc și fiecare experiență este un nutriment care contribuie la păstrarea ei și la desfășurarea vieții interne" [1—50]. În concepția eminesciană problema educației este deci integrată în cea de cultură, luată ca întreg, fără ca aceste noțiuni „complimentare" să se suprapună. „Scopul educației este cultivarea inimii și a moravurilor, iar al culturii, educarea minții" arată poetul în Mss. 2257 [6—89]. De altfel, numai datorită acestei integrări și atitudini militante, arată Perpessicius, a reușit Eminescu efecte educative [3—355], ca „omul plin de mari idei pedagogice și sociale, de neînțeles de contemporani", concluzie Călinescu [11]; demonstrînd că valorile nu se relevă decît în context și în comparație cu puncte de referință. Neabătîndu-se de la caracterul practic al pedagogiei, poetul arată că această „știință se referă numai la modul de predare (...) pentru a face mai priceput copilul ceea ce voia să-i spunem" [12—384] căci orice problemă „tratată singular are nevoie de un prototip", „de un model" care indică calea de urmat. De aceea folosind preceptele pedagogiei generale ale epocii, ca punct de referință, și legile științei, „bazate pe observații prin simțuri și judecată" (Mss. 2285) pe de o parte, și realitatea vieții românești, pe de altă parte, Eminescu elaborează și valorifică, cîteva principii pedagogice progresiste, general valabile.

a) *Învățarea conștientă* este, după el, principiul fundamental al pedagogiei. „Creerul are și funcția de a percepe relații de timp, de spațiu și de cauzalitate", se arată în Mss. 2306, pag. 63, realizînd „prinderea obiectelor predate și nu numai memorarea de reguli abstracte" (Mss. 2258, pag./234). Ca adversar al învățămîntului abstract și „rutinar", Eminescu reduce, cam exagerat, funcția memoriei la învățarea limbilor și ca auxiliar pentru cunoaștere, limitînd-o la o gimnastică a minții „pentru a feri pe elevi de a crede în teorii generale", fără o acoperire concretă. În rest, și mai ales la științele naturale și matematică," copilul să opereze numai cu lucruri pe care le-a înțeles pe deplin, fără umbră de îndoială, arată el) Mss. 2 258 pag. 235) căci după observarea obiectului copilul se deprinde a distinge, a judeca singur (idem), dezvoltîndu-și gîndirea logică. Textul de față

scoate în relief relația dialectică dintre observare ca fenomen al cunoașterii *intuitive* și *judecată*, proces progresist al gîndirii, în epocă, valabil și pentru învățămîntul contemporan. Aplicarea „învățării conștiente" a fost urmărită și pe teren de către inspectorul E m i n e s c u. Astfel, la școala din Andrieșeni, jud. Iași, el scria în procesul-verbal: „Dl. învățător să-și dea silință să caute ca elevii să nu învețe nimic mecanic... În aritmetică să se întrebuințeze metodul demonstrativ, încît operația aritmetică să nu li se pară (copiilor) o minune, ci un lucru care se explică prin el însuși" [*6*—34]. La alte școli, cum era cea din Tabora, acest principiu de învățămînt e urmărit la lecțiile de limba română și la alte obiecte de învățămînt.

b) *Principiul intuitiv* era cunoscut în epocă de către dăscălimea română dar, „puțini îl știau să-l aplice" arată E m i n e s c u în „Curierul de Iași" din 24.V.1877. Rezultă că înșiși învățătorii timpului nu înțeleseseră încă acest recent didactic în esența lui. Dar această formă de cunoaștere senzorială este strîns legată de cea logică, căci, „calitatea cunoștințelor constă în deplina lor înțelegere, a celor știute, și pentru a fi pe deplin înțelese, mai ales pentru copii [*6*—157], arată poetul, trebuie să fie intuitive... să fie descriptive, adică sătule de culoare și viață". În acest context intuiția este o etapă obligatorie în procesul de cunoaștere, realizînd partea concretă pe care se sprijină abstracțiunile.

E m i n e s c u depune aceeași stăruință în interpretarea și valorificarea intuiției pentru învățămînt. Astfel, în legătură cu activitatea „Asociației pedagogice" din București 1876, el arată: „punctul fundamental asupra căruia pare pe deplin fixată asociația pedagogică, este primirea metodei intuitive, metodă care ține seama de dezvoltarea copilului... fiind singura în stare să înfăptuiască cu folos cultura primară" ([*6*, pag. 124]. Valorificarea acestei „metode" de învățămînt E m i n e s c u a făcut-o mai mult în practica inspecțiilor școlare. Astfel, la școala din Gropnița, în noiembrie 1875, el scrie în procesul-verbal: „Caracterul abstract și deductiv al matematicilor nu admite decît tratarea intuitivă și demonstrativ-logică. Or, claritatea nu poate rezulta decît prin asemenea metode" [*6*—32]. La clasa I intuiția se folosește din perioada preabecedară, arată E m i n e s c u, „zugrăvește în mod nești, în fragedă minte, cunoștințele care vor fi folosite ulterior" [*6*—247], de copii. În consecință poetul urmărește cu multă asiduitate calitățile metodei (principiului) intuitive și a învățării conștiente la toate materiile de învățămînt din școala primară, considerîndu-le ca metode fundamentale în modernizarea învățămîntului românesc.

c) *Principiul activității* proprii a copilului a fost, de asemenea, pus în valoare de către poet, fiindcă se opunea intelectualismului „rutinar" urît de el. Plecînd de la „libertatea individuală "care duce la conturarea „personalității" scopul suprem al educației eminesciene (Mss. 2257 [*1*—193].) poetul arată într-un raport către Minister „că nici un om nu se întărește citind un tratat de gimnastică ci făcînd exerciții, nici un om nu se învață a judeca citind judecățile făcute de alții, ci judecînd singur. E bine să aplicăm în privința spiritului această metodă" (D. 3040/1876 [*7*—247]. De aceea în desfășurarea procesului de învățămînt Eminescu îndruma învățătorii să folosească această metodă, care facilitează elevilor condiția de învățare. Căci „odată interesul inteligenței trezit pentru obiecte, odată simțurile și judecata desprinse de observație, elevul ajunge singur, prin gîndire proprie la rezultatele ce nu stau în carte" [*6*—194], iar învățătorul îl conduce numai (Dosar 3040/76). Folosirea acestui principiu didactic duce la manifestarea individualității școlarilor care realizează în practică învățămîntul diferențiat, element progresist chiar pentru zilele noastre. Eminescu a încercat personal aplicarea acestui principiu dînd teme diferențiate la lecțiile de germană, dar fără succes, căci elevii nu erau deprinși de deseăli să lucreze în lumina principiului activității proprii a copilului.

d) *Învățămîntul educativ*, este un corolar al celor trei metode menționate și derivă din însuși scopul educativ din școala primară. Cînd elevul „își exercită toate puterile proprii ale inteligenței, întărindu-și aparatul intelectual — spune poetul — precum un gimnast aparatul fizic fie-n vigoare fie-n îndeminare. Aci vorbim se înțelege de învățămîntul educativ din școlile primare și secundare [*6*—195] care nu sînt școli de știință ci de educație. De aceea, „o cunoștință care nu are rol educativ, arată poetul, este o cunoștință știearsă și nefolositoare" [*7*—162]. În această viziune, după E m i n e s c u „cititul, scrisul și socotitul nu sînt științe ci mijloace pentru facilitarea acesteia". [*8*]. Principiul învățămîntului educativ, fiind o problemă de conținut el se exercită prin metodele amintite urmărindu-se dezvoltarea funcțiilor interne ale elevilor adică, latura formativă a învățămîntului. E m i n e s c u a dus o permanentă luptă pentru restructurarea programelor de învățămînt și a cărților didactice care erau prea încărcate (în T. din 12.VII.1880, VI/94). Legat de principiile didactice E m i n e s c u acordă o deosebită atenție problemei învățătorului pe care l-a găsit la un nivel scăzut atît sub raport instructiv, cît și sub cel moral. De aceea în cadrul acțiunii de ridicarea nivelului de cunoștințe a învățătorilor, unde științele naturale și chestiunile pedagogice [*7*—121] erau izvorul de cunoștințe, poetul ducea și o muncă de asanare social-morală a învățătorilor. Eminescu considera că „exemplul și prestigiul" învățătorului trebuie să radieze în fața copiilor, și în viața socială a satului; „numai un învățător cu

prestigiul pregătirii, arată poetul, i se pot recomanda principii didactice după care să se conducă" [9]. De aceea, în inspecțiile sale el îndruma nu numai procesul de învățămînt, ci se ocupa de îndrumarea învățătorului despre care a scris și într-un proces-verbal: „sperez că în urma instrucțiunilor ce am dat în privința metodelor și a cărților ce trebuiesc studiate, se vor îndruma cu vremea (dascălii)". [Dos. 2220/1876 [7—109]).

Dar preceptele pedagogiei eminesciene nu se reduc numai la însemnările noastre; alte texte se referă la „formele educate", „statutul social al școlii în viața satului", la caracterul educativ al limbii române, la întocmirea manualelor didactice ș.a.m.d.

În general, deși Eminescu nu a elaborat o lucrare de sinteză pedagogică, textele sale de profil, dintre care unele sînt „embrioane" cu un conținut bogat, atestă existența unei concepții unitare asupra educației, care raportată la valorile de referință ale epocii, marchează o poziție științifică la nivel european pentru vremea respectivă. Dar ceea ce este mai important, arată pedagogul Stanciu Stoian, e faptul că ideile sale pedagogice au fost elaborate pentru îndreptarea realităților românești din acea vreme [9] completînd, menționăm noi în același timp, și o foaie albă din istoria pedagogiei naționale moderne, la începutul ei [5].

BIBLIOGRAFIE

1. Mihai Eminescu. *Fragmentarium* — ediție îngrijită de Magdalena și D. Vatamaniuc 1981, pag. 9, 50, 63, 193, 234, 235.
2. Al. Oprea, *În căutarea lui Eminescu gazetarul*, 1983, pag. 52.
3. Perpessicius. „Mihail Eminescu" — 1971, pag. 299, 355.
4. Gh. Bulgăr, *Eminescu, coordonate istorice și artistice*, 1980, pag. 33.
5. I.V. Goraș. *M. Eminescu — precursor al pedagogiei naționale*, revista „Voința școlii", Cernăuți, mai, iunie 1938.
6. M. Eminescu, *Scrieri pedagogice*, editat de M. Bordeianu și P. Vladcovschi 1977, pag. 89, 34, 157, 124, 32, 197, 198, 94, 195.
7. Mircea Ștefan. *Eminescu revizor școlar* 1956, pag. 247, 162, 121, 109.
8. M. Eminescu, *Despre cultură și artă*, (ediție îngrijită de D. Irimia) 1970, pag. 25.
9. Stanciu Stoian. *Despre M. Eminescu pedagog*, Rev. „Studii", ian. 1951.
10. I. V. Goraș. *Școala satului*, Cernăuți, 1943.
11. G. Călinescu, *M. Eminescu, studii și articole*, 1978, ag. 114.
12. M. Eminescu, *Opere, vol. II*, de I. Crețu, 1938, pag. 384 și 386.
13. I.V. Goraș, *Învățămîntul românesc în ținutul Sucevei*, E.D.P., București, 1975.
14. T. Chiricuță, *Eminescu pedagog*, Botoșani, 1927.

Profesorul Constantin Papacostea-Pajură

Lect. univ. dr. ROMEO POENARU
Universitatea din Timișoara

Examinarea vieții și activității pedagogice a profesoruiui Constantin Papacostea, care și-a adăugat încă din liceu pseudonimul Pajură [1] pentru a putea să publice la presa socialistă, ca de altfel și alți profesori democrați, prezintă interes sub dublu aspect. Pe de o parte, pentru contribuția pe care a adus-o ca profesor, care a format generații de elevi în spiritul umanismului și al ideilor înaintate, pe de altă parte, pentru activitatea sa sub raport teoretic, în care găsim elemente de gîndire pedagogică progresistă. Ambele aspecte, atît activitatea sa practică cît și cea teoretică, stau sub semnul ideologiei clasei muncitoare. Mai des s-a vorbit de Constantin Pajură cînd a fost vorba de activitatea lui literară [2].

Constantin Papacostea-Pajură s-a născut la 6 iunie 1901 în orașul Turnu-Severin. Tot aici urmează și liceul, după care se înscrie la Facultatea de Litere și Filosofie din București, unde obține specializare în geografie. În timpul studenției activează în presa socialistă ca redactor și colaborator la ziarele *Socialismul* și *Tineretul socialist*.

În învățămînt, funcționează mai întîi ca învățător în satul mehedințean Atîrnați, unde înființează o școală laică. Scoaterea religiei din planul de învățămînt nu rămîne neobservată de autorități, drept pentru care tînărul dascăl este anchetat.

După obținerea licenței este numit profesor la Gimnaziul Teoretic din Strehaia. Scoate acum revista *Clopotul* pe care o subîntitulează „revistă social-literară, cu atitudine democratică" [3]. Din 1929 îl găsim profesor de geografie la Liceul „Traian" din Tr. Severin. Între 1933 și 1938, fostul redactor al ziarului *Socialismul* conduce o revistă legală a P.C.R., *Școala Mehedințiului*, „organ de cultură, dar și de luptă a corpului didactic primar și secundar" în care se vor oglindi „toate manifestările spirituale ale colegilor profesori" și unde „vor răsuna toate năzuințele lor spre un ideal de dreptate și înfrățire" — după cum se menționează în editorialul primului număr. Colaborează la publicații precum: *Omul liber*, *Șantier*, *Isul socialist*, *Gînduri noi*, *Lupta*, *Epoca* ș.a., ca și la publicațiile severinene *Nădejdea*, *Blocul* și *Severinul liber*.

În perioada activității didactice mehedințene scrie versuri (volume: *Zare nouă*, 1923, *Cîntece'n amurg*, 1927, *Spre liman*, 1945), lucrări de specialitate (*Populația orașului Strehaia*, 1927, *Geografa județului Mehedinți*, 1930, *Dicționar*

geografic, istoric și topografic al județului Mehedinți, 1947 ș.a.) A scris de asemenea, alături de numeroase articole cu conținut pedagogic și *Istoria școalei primare mehedințene* (1940, 144 p., cu un cuvînt înainte de C. Rădulescu-Motru) — lucrare de referință pentru istoria învățămîntului [4]. Ca dascăl și specialist contribuie efectiv la organizarea turistică a zonei „foarte pitorească dar subestimată din punct de vedere turistic — zice el — spre paguba culturii noastre" [5]. De aceea cere fonduri pentru excursii și organizează turismul școlar.

Între 1944 și 1948 se află în fruntea orașului natal ca primar, primul primar comunist [6]. Apoi este numit inspector al învățămîntului mediu din județul Mehedinți după care, din septembrie 1949 [7] pleacă la București unde este, rînd pe rînd, director de școală, redactor la Editura Didactică Pedagogică și inspector în cadrul Ministerului Învățămîntului. În acești ani publică (singur ori în colaborare) manuale școlare de specialitate — *Geografia continentelor*, *Geografia regiunii Oltenia* și *Geografia orașului București* —, manuale foarte bine primite de către cei interesați [8].

Pentru întreaga sa activitate depusă pentru educarea tineretului în spiritul dreptății și libertății i s-a acordat în 1963 titlul de profesor emerit. A fost de mai multe ori decorat cu ordine și medalii. S-a stins din viață la București la 12 mai 1968.

În articolele sale publicate mai ales în *Socialismul* și *Tineretul socialist* sînt abordate de pe pozițiile clasei muncitoare cele mai importante probleme ale societății românești din acea vreme: exploatarea capitalistă (*Capital și capitalism*, *Problema locuințelor* ș.a.), situația din agricultură (*Problema agrară*, *Neagra mizerie a satului*, *Nemulțumirile și mișcările țăranilor* ș.a.), aparatul polițienesc al statului (*Siguranța și jandarmeria*, *Țărănimea sub teascul burgheziei* ș.a.). El se ridică astfel prin aceste articole împotriva exploatării cerînd, printre altele, naționalizarea subsolului și proprietatea colectivă a pămîntului [9].

O parte importantă a activității de analiză critică a societății din vremea sa o constituie suprastructura educativă [10]. În mai multe articole sînt analizate critic școala burgheză și rezultatele ei. El arată că în această școală se practică la fel ca și în celelalte sectoare ale vieții sociale, sub formă voalată, exploatarea. Mai întîi — observă C. Papacostea-Pajură — maselor populare le este barat drumul spre știință. Analizînd reprezentarea numerică a fiilor de țărani în școlile din zonă, el constată revoltat că școala secundară a devenit apanajul burghezei orășenești, săracilor nemairămînîndu-le decît „surogatul reacționar", o așa-zisă școală superioară țărănească [11]. Apoi, pedepsele corporale, intimidarea permanentă prin diverse mijloace ca și numeroasele subscripții la care sînt siliți să contribuie elevii — sînt îndreptate tot împotriva celor nevoiași, lipsiți de putința de a se apăra [12]. La acestea se mai adaugă neomenia sadică a unor așa-zișii educatori „stăpîniți încă de instincte primare, care habar n-au de cele mai elementare cunoștințe pedagogice, care consideră pe copii ca pe niște manechine și le aplică, în consecință, cel mai nenorocit sistem de creștere" [13]. Luînd apărarea celor exploatați, C. Papacostea-Pajură scrie: „...într-un limbaj cam acrișor, dar just, asta se cheamă exploatare" [14].

Acestei realități C. Papacostea-Pajură îi contrapune „o școală de mase, democrată și laică, o școală a cărei menire nu este de a condamna și pedepsi pe elev ci de a-l îndrepta, de a-l ocroti, de a-i da putința să devină un om capabil, să se conducă pe sine" [15]. „Școala are menirea — zice el — de a pregăti oameni de inițiativă personală, activi, nu oameni lipsiți de voință, care nu intră în acțiune decît atunci cînd li se ordonă, adevărate manechine" [16]. În acest sens el cere o reformă democrată a învățămîntului care să se detașeze complet de toate aceste vechi mentalități. De aceea în articolul *Mizeria culturală* se ridică împotriva legii care interzice învățătorilor să facă politică antiliberală sau grevă [17].

În ce privește conținutul învățămîntului, C. Papacostea-Pajură militează, îndeosebi în *Școala Mehedințiului*, pentru laicizarea acestuia, fapt pentru care înainte de 23 August 1944 a avut de suferit. După această dată recomandă și participă cu căldură la o acțiune de dezintoxicare a tineretului, cum o numește el [18]. De asemenea, se ridică împotriva abuzului de intelectualism în școală prefigurînd chiar declinul acestuia în școala viitoare; dar cînd e vorba de cultura umanistă, spre deosebire de alții, o consideră pe aceasta absolut necesară pentru realizarea educației colective și perpetuarea umanismului [19]. Peste 20 de ani, în alte împrejurări istorice, are ocazia să reia această problemă și să facă observații interesante. Reținem din articolul *Reforma învățămîntului și „limbile moarte"*, articol care se înscrie în cadrul campaniei promovate de minister în legătură cu reforma învățămîntului, următoarele: „învățămîntul să nu fie retardatar, să caute și el să se ridice la înălțimea vremurilor; înainte de a se fi pus problema reformei învățămîntului s-au făcut destui pași înainte: reforma integrală a învățămîntului rămîne încă un postulat, o țintă care trebuie neîntîrziat atinsă; studiul limbii latine și poate cel al limbii eline să rămînă în ființă cel puțin pentru o parte din elevi, care vor fi destinați să studieze filologie". [20].

În sfîrșit, o altă problemă care a stat în atenția profesorului C. Papacostea-Pajură este cea a cadrelor didactice. La începuturile activității sale el a descris situația grea a învățătorilor și profesorilor pe care a încercat să-i apropie de clasa muncitoare, cu care ei trebuie să se solidarizeze. Mai tîrziu în 1933, analizează complex, în articolul *Despre criza didactică* situația acestora. Tot aici atrage atenția asupra proporțiilor pe care le-a luat în țară analfabetismul, „minunat cîmp de experiență — zice el — pentru aventura hitleristă" [21]. De aceea printr-un frumos gest de responsabilitate socială și în același timp de patriotism și solida-

ritate colegială făcea, în 1934, apel la colegi să lupte împotriva analfabetismului, încheiind articolul *Adu-ți aminte!* prin cuvintele: „Adu-ți aminte colege că la urma urmei nici o strădanie sinceră nu rămîne fără rod, că prin unificarea întregului corp dăscălesc, prin solidaritatea noastră perfectă, vom pregăti (și poate vom vedea-o) ziua cea mare a biruinței, ziua cînd analfabetismul și superstițiile milenare vor fi lichidate și munca învățătorului ca și oricărui muncitor cinstit va avea în viață răsplata ce i se cuvine" [22].

În anii de după 23 August 1944 revine asupra acestei probleme făcînd un apel călduros către cadrele didactice, cerîndu-le „muncă, încredere în viitor și solidaritate perfectă" [23]. Cu ocazia examenelor de bacalaureat sau a diverselor inspecții efectuate are prilejul să dea îndrumări sau să scrie despre ele. „Examenele — scrie el într-un articol care poartă drept titlu *Atenție la bacalaureat!* — să nu fie o simplă formalitate, ci să se procedeze întotdeauna cu toată seriozitatea" [24]. În cîteva procese-verbale de inspecție — și ele, în munca unui profesor, activitate de creație — găsim date, recomandări, aprecieri la adresa unor cadre didactice.

Iată de ce credem că, pentru întreaga sa activitate socială și profesională, numele omului se poate înscrie în rîndul acelora care au militat în România interbelică pentru o pedagogie socialistă, pentru înnoirea, dezvoltarea învățămîntului după 23 August 1944.

BIBLIOGRAFIE

1. M. Straje, *Dicționar de pseudonime*, București, Editura Minerva, 1973, p. 510—511; C. Pajură, Medalion nesemnat, Severinul liber, Tr. Severin, nr. 147, 27 oct.

2. A se vedea A. Deac, T. Pinteanu, *Poezii muncitorești revoluționare din România, 1872—1944*, București, Editura Minerva, 1970 și *Reviste progresiste românești interbelice* (sub red. M. Bucur), București, Editura Minerva, 1972.

3. I. Pentes, Constantin Papacostea-Pajură, *Școala Mehedințiului*, Drobeta-Turnu-Severin, 1978, p. 55.

4. A se vedea N. Andrei și Gh. Pârnuță, *Istoria învățămîntului din Oltenia*, Craiova, Editura Scrisul Românesc, vol. I—II, 1977, 1981.

5. Arhivele Statului, Drobeta-Tr. Severin, fond 12, Prefectura jud. Mehedinți, 1943—1949, Dos. 15.

6. *Ibidem;* Severinul liber, loc. cit.

7. Arhivele Statului, Drobeta-Tr. Severin, fond 8, Insp. școlar al jud. Mehedinți, Dos. 442, Procese-verbale de inspecție și control pedagogic

8. V. V. Tunsoiu, *Gazeta învățămîntului*, 1962, nr. 685 (7 dec.), p. 5; E. Marinescu, România liberă, 1963, nr. 5669 (5 ian.), p. 2

9. A se vedea, Socialismul, an. XVII, 1923, 28 mart., p. 1, respectiv Socialismul, an. XVI, 1922, 20 febr., p. 2.

10. R. Pocnaru, *Un militant: Profesorul Constantin Papacostea-Pajură. Viața și activitatea sa pedagogică*, (în) vol. 60 de ani de existență și luptă revoluționară a P.C.R., Timișoara, 1981, pp. 85—92.

11. *Satele și școlile secundare*, Școala Mehedințiului, an V, 1935, nr. 10

12. *Metode de educație*, Lupta, an VI, 1926, nr. 1522, 25 dec. p. 4

13. *Educație prusiană*, Lupta, an VII, 1928, nr. 1924, 20 apr., p. 1

14. *Metode de educație*, loc. cit.

15. *Educație prusiană*, loc. cit.

16. *Metode de educație*, loc. cit.

17. *Mizeria culturală*, Socialismul, an XVI, 1922, 10 sept., p. 1.

18. *Desintoxicarea tineretului*, Severinul liber, 1945, nr. 14, p. 1.

19. *Declinul școalei intelectualiste*, Lupta, an V, 1926, 24 nov. p. 1.

20. *Reforma învățămîntului și „limbile moarte"*, Severinul liber, 1947, nr. 155, p. 2.

21. *Despre criza didactică*, Șantier, an I, 1933, nr. 1, 15 sept., p. 2.

22. *Adu-ți aminte!* Școala Mehedințiului, an V, 1934, nr. 1.

23. *Noul an școlar*, Severinul liber, 1945, nr. 46, p. 5.

24. *Atenție la bacalaureat!*, Severinul liber 1947, nr. 127, p. 3.

Tradiție, inovație, creativitate

(Urmare din p. 29)

pas spre clasa a IX-a. Analizînd propunerea făcută, colectivul de redacție inaugurează, începînd cu numărul 11 din noiembrie 1982, o Olimpiadă de matematică pentru clasele a VI-a, a VII-a și a VIII-a. Timp de șase luni a publicat cîte șase probleme pentru fiecare clasă și un talon de participare. Inițiativa ne-a fost de un mare folos nouă, profesorilor.

Tot la cererea mai multor cititori, revista prezintă cîteva construcții pe care pionierii doresc să le realizeze pentru colegii lor mai mici, șoimii patriei. În același timp îi roagă pe cei pasionați de asemenea construcții să scrie redacției pentru a fi publicate în numerele viitoare, ceea ce face să-i stimuleze pe cei cu asemenea preocupări.

Dialogul viu, permanent purtat cu cititorii se concretizează și în publicarea, începînd cu numărul 1 din ianuarie 1983, a unei pagini a fetelor. După cum menționează redacția, în viitoarele pagini își găsesc locul cîteva titluri: „Tehnica executării nodurilor și a împletiturilor", „Din materialele refolosibile și resturi textile — ingenioase ustensile de gospodărie", „Șepci și sacoșe pentru plajă și excursii" etc., etc.

Pentru ca pionierii și școlarii să cunoască prestigiul de care se bucură în lume știința și tehnica românească, permanent sînt publicate articole interesante. În acest sens, amintim grupajul „România în galaxia științei și tehnicii mondiale" (nr. 1 din ianuarie 1983), „TIB '82 — ilustrare a potențialului tehnico-științific românesc" (nr. 11 din noiembrie 1982) realizate de Ioan Voicu și multe altele.

Urmărind cu atenție numerele publicate de la apariție pînă în prezent, se constată cu plăcere o îmbinare fericită între tradiție și inovație, manifestîndu-se plenar creativitatea colectivului de redacție. Stilul în care este scrisă revista este clar, cursiv, nealambicat, dînd posibilitatea unei lecturi ușoare și plăcute.

Pe marginea lucrării PEDAGOGIA *de Ștefan Bârsănescu, apărută în Editura Academiei R.S.R., 1984, am primit la redacție mai multe intervenții. Publicăm în numărul de față două dintre acestea.*

Pedagogia ca știință în România

ÎN COLECȚIA de un prestigiu deosebit, *Istoria științelor în România a Comitetului român de istoria și filozofia științei* al Academiei R.S.R., a văzut lumina tiparului un volum de mare însemnătate, *Pedagogia* de prof. Ștefan Bârsănescu, membru corespondent al Academiei R.S.R., constituind prezentarea și analizarea apariției și dezvoltării pedagogiei ca știință a fenomenului instructiv-educativ în țara noastră.

Tematică — am putea spune — permanentă în preocupările pedagogice ale profesorului Ștefan Bârsănescu, problema pedagogiei ca știință o găsim tratată anterior în mai multe studii ale sale și îndeosebi în lucrarea *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință* (ed. I, 1936, ed. II, 1976), adevărată carte de căpătîi apreciată elogios atît în țară cît și peste hotare, în care este demonstrat, pe baza unei impresionante documentări, caracterul științific al pedagogiei, constituirea ei ca știință a fenomenului educativ văzut ca un fenomen specific și cu legitate proprie, precum și aparatul ei logic metodologic.

În adevăr, pedagogia devenită disciplină cu domeniu propriu de-a lungul secolelor XVII—XIX, dobîndește o dată cu începutul secolului al XX-lea statutul de știință a fenomenului educativ, în exprimarea focalizatoare a curentelor experimental (Binet, Meumann, Lay) și sociologic (Durkheim, Barth, Natorp, Dewey), pentru ca în contextul revoluției sociale și revoluției științifice și tehnice contemporane să-și constituie un tot mai bine închegat domeniu propriu. Considerată ca știință a unui întreg sistem de științe educaționale, ca știință a educației văzută în legitatea și specificul ei nereductibil la nici o altă disciplină, pedagogia științifică se ocupă de procesul conștient al formării și integrării creatoare a omului în societate potrivit unui scop, de perfectibilitatea prin educație a ființei umane, omul transformîndu-se și formîndu-se pe el însuși în activitatea sa producătoare de bunuri materiale și culturale. Pedagogia ca știință are un cuprinzător și variat registru tematic de cercetare, ca: structura, esența și legile fenomenului educativ, sistemul propriu al metodelor de cercetare, relațiile interdisciplinare, epistemologia și logica tipurilor de experiență pedagogică, valoarea euristică și operațională a practicii, obiectivele educaționale, analizarea și proiectarea conținutului învățămîntului, tehnologia educației și învățămîntului, relația fundamentală profesor-elev, dimensiunea prospectivă a educației ș.a.

Lucrarea, analizează într-o privire sintetică și în demers genetic, evolutiv, apariția și dezvoltarea științei educației la noi. Pe baza unei cuprinzătoare și aprofundate documentări, studiul expune de-a lungul unor mari structuri de epocă ale istoriei sociale și culturii românești — în cuprinsul a patru mari capitole — momentele-cheie ale evoluției pedagogiei ca știință: începuturile gîndirii pedagogice la noi; constituirea pedagogiei românești ca disciplină; apariția și dezvoltarea pedagogiei ca știință în România; dezvoltarea pedagogiei ca știință a educației în epoca construirii socialismului în țara noastră.

În capitolul *Începuturile gîndirii pedagogice în țara noastră* sînt prezentate elementele de gîndire pedagogică în formele incipiente de organizare și practică școlară; elementele de gîndire pedagogică moral-religioasă și laică; manifestările de gîndire pedagogică umanistă și iluministă — punîndu-se în lumină atît ideile pedagogice apărute în procesul instructiv-educativ al unor însemnate școli ca cele de la Cenad (Morisena), Cozia, Curtea de Argeș, Bistrița, Neamț, Putna, Voroneț, Școlii Brașovului, Sf. Gheorghe-Vechi, Colegiul de la Trei Ierarhi, Școala greacă și latină de la Tîrgoviște, Academia Domnească de la București, Academia Domnească de la Iași, Școlile de la Blaj ș.a. —, cît și ideile pedagogice din lucrările unor cunoscute personalități cum au fost Neagoe Basarab (Învățăturile către fiul său Theodosie), Nicolae Milescu, Constantin Cantacuzino-Stolnicul, Dimitrie Cantemir, Samuil Micu Clain, Gheorghe Sincai, Petru Maior, Gheorghe Lazăr, Gheorghe Asachi ș.a. În capitolul *Constituirea pedagogiei românești ca disciplină* este analizat procesul conturării și definitivării pedagogiei, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, ca disciplină, încorporînd și asimilînd în mod creator ideile pedagogice de peste hotare, — etapă ilustrată de contribuțiile unor mari cărturari ai epocii, ca: Nicolae Bălcescu, Ion Heliade Rădulescu, I. Ghica, M. Kogălniceanu, S. Bărnuțiu, G. Barițiu, I. Bolyai, Șt. L. Roth, Titu Maiorescu, St. C. Michăilescu, C. Dimitrescu-Iași, Spiru C. Haret ș.a. Capitolul *Apariția și dezvoltarea pedagogiei ca știință a educației în România* înfățișează, în mod evolutiv, constituirea în țara noastră, odată cu începutul secolului XX, a științei educației bazată pe studii de psihologie a copilului și tînărului, pe studii de sociologie și pe cercetări experimentale privind randamentul educativ al conținuturilor, metodelor și mijloacelor de învățămînt. Este etapa fructuoasă marcată de contribuțiile valorice ale unor reprezentanți de seamă ai pedagogiei și psihologiei pedagogice românești: N. Vaschide, Gh. Bogdan-Duică, Vl. Ghidionescu, I. Găvănescu, G. G. Antonescu, Șt. Bârsănescu, Stanciu Stoian, C. Rădulescu-Motru, Fl. Ștefănescu-Goangă, I. C. Petrescu, C. Narly, O. Ghibu, S. Mehedinți, D. Gusti, I. Gabrea, D. Todoran, Al. Roșca, A. Manolache, N. Mărgineanu ș.a.

Etapa contemporană a dezvoltării pedagogiei ca știință a educației este analizată în cel de-al patrulea capitol referitor la *Știința educației în epoca construirii socialismului în țara noastră*. În această epocă istorică, în care se înfăptuiește procesul de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, îndeosebi perioada începînd cu cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. (1965) — cei nouăsprezece ani de cînd la conducerea partidului și a statului se află tovarășul Nicolae Ceaușescu —, știința educației, fundamentată pe concepția științifică a materialismului dialectic și istoric și folosind metodele obiective de cercetare în contextul științific-tehnic actual, cunoaște o puternică dezvoltare și o înnoire profundă implicînd un cuprinzător și variat registru tematic, de la bogatele realizări în domeniul pedagogiei generale, la diversificata paletă valorică a pedagogiilor de ramură sau pe domenii, pînă la prezențele de seamă ale științei educației românești contemporane în orizont internațional.

Lucrarea profesorului Ștefan Bârsănescu constituie o contribuție de excepție, ea înscriindu-se pentru prima oară în literatura noastră de specialitate, în abordare genetic-evolutivă, apariția și dezvoltarea pedagogiei ca știință a educației în România.

ION ORGHIDAN

O analiză a dezvoltării pedagogiei româneşti: între intenţie şi realizare

ELABORAREA profilului evolutiv al unui domeniu ştiinţific şi conturarea fizionomiei lui actuale constituie o întreprindere dificilă şi necesară. Ea răspunde nevoii de cunoaştere a propriei identităţi a unei discipline, a direcţiilor de ascensiune sau evoluţie, de dezvoltare lineară sau contradictorie în diferite perioade de timp şi în relaţie cu alte domenii ale cunoaşterii sau cu nevoile sociale. Un asemenea gen de „biografie" sintetică a unei discipline se poate constitui într-o veritabilă carte de vizită, comunicîndu-le celor interesaţi coordonatele care conturează personalitatea distinctă a domeniului prezentat. Totodată se oferă posibilitatea de a se detaşa noi direcţii de evoluţie, chiar noi problematici, în vederea dezvoltării şi perfecţionării aparatului teoretic şi de cercetare. Scopul analizei este, în mod evident, evaluativ şi euristic, urmărindu-se potenţarea valorii teoretice şi sociale a unei discipline.

Momentele de sinteză, evaluare sau detectare a unor puncte critice din „paradigma" unei discipline apar periodic în istoria dezvoltării sale, fiind stimulate fie de dezvoltarea teoretică interioară, fie de intervenţia unor noi solicitări sociale, culturale, metodologice, economice sau de altă natură. A şti în ce stadiu te afli într-un domeniu de cercetare, care sînt succesele remarcabile sau neajunsurile conturate, care este raportul dintre stadiul actual al cunoaşterii teoretice şi noile exigenţe sociale sînt condiţii indispensabile pentru proiectarea lucidă a unui nou program de cercetare, pentru perfecţionarea teoretico-metodologică şi a relaţiilor între construcţia teoretică şi aplicaţia sau aplicabilitatea practică. De aici rezultă în mod clar atît valoarea metodologică a analizelor de istoria ştiinţei, cît şi responsabilitatea şi probitatea profesional-ştiinţifică a celor care le întreprind.

„Comitetul român de istoria şi filosofia ştiinţei" a iniţiat, încă din deceniul trecut, sub auspiciile Academiei Republicii Socialiste România, elaborarea de monografii consacrate „Istoriei Ştiinţelor în România". Pînă în prezent au apărut mai multe monografii ale istoriei diferitelor ştiinţe, între care recent s-a înscris şi cea dedicată pedagogiei, elaborată de profesorul Ştefan Bârsănescu.

Lucrarea sa nu este singulară în domeniul pedagogiei. În perioada mai recentă, au mai fost publicate sinteze oarecum similare cum ar fi: Stanciu Stoian, *Pedagogia română modernă şi contemporană* (1976), Ştefan Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă* (ed. a II-a, 1976), Ion Gh. Stanciu, *O istorie concisă a pedagogiei în România* (1982), *Şcoala şi pedagogia în secolul XX* (1983). Între lucrările menţionate există puncte de convergenţă care reflectă dominantele reale ale evoluţiei pedagogiei româneşti. Este totuşi firesc ca o lucrare de autor să introducă criterii preferenţiale proprii sau sisteme particulare de referinţă din care rezultă diversitatea profilurilor oferite sau a modurilor distincte de interpretare. Criteriile subiective, personale se impune însă a fi diminuate pînă la limita minimă atunci cînd lucrarea apare sub egida unei instituţii de un asemenea prestigiu cum este Academia R.S.R. Avînd în vedere astfel de premise ne-am *propus să ne referim* la monografia consacrată pedagogiei de prof. Ştefan Bârsănescu. Dintru început trebuie să spunem că ne-am orientat către lucrare nu numai îndemnaţi de curiozitatea descoperirii unei noi tentative de analiză sincronică şi diacronică a pedagogiei româneşti, ci şi *stimulaţi de prestigiul* ştiinţific al autorului bazat pe opere de incontestabilă valoare ştiinţifică. Desigur că prin prisma contribuţiilor sale ştiinţifice mai vechi sau mai noi, profesorul Şt. Bârsănescu era unul dintre cei mai îndreptăţiţi autori ai unei asemenea sinteze, astfel că *realizarea ei justifică interesul* generat în rîndul specialiştilor şi cadrelor didactice din ţara noastră.

După opinia noastră, însă, în mod cu totul surprinzător, lucrarea oferă un tablou incomplet al dezvoltării pedagogiei româneşti, introduce distorsiuni neaşteptate de interpretare, este lipsită de o concepţie unitară clară, operează cu selecţii de lucrări şi autori care nu se bazează în mod consecvent pe criterii riguroase şi are un pronunţat caracter descriptiv. Recunoaştem că o astfel de judecată de valoare este radicală în intenţia de delimitare, dar constructivă prin poziţia adoptată. Este necesar să urmărim în continuare fiecare din argumentele care o fundamentează în speranţa închegării acelui dialog atît de necesar dezvoltării unei ştiinţe, introducerii unei critici care să catalizeze pe mai departe modurile de abordare şi soluţiile de rezolvare.

Ca orice disciplină, şi pedagogia a parcurs diferite faze evolutive de-a lungul timpului, şi-a diversificat problematica, şi-a rafinat instrumentele de cercetare, s-a aflat în situaţii de reconsiderare a clasificărilor interioare şi a raporturilor cu domeniile conexe. S-au constituit noi teorii sau domenii de investigare, s-au produs esenţializări şi restructurări. Astfel de procese şi tendinţe neîndoielnic că trebuie să fie detectate şi analizate în orice lucrare de istoria şi filosofia ştiinţei. Autorul însuşi menţionează în prefaţă că lucrarea „tratează succint însemnata problemă a constituirii şi dezvoltării pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei în ţara noastră, elementele istorice implicate neavînd pondere prin ele însele, ci numai rolul de a o ilustra în mod adecvat" (p. 5). Premisa este clară şi judicioasă, noi însine subscriem; din păcate însă, ea nu este valorificată decît parţial. În cea mai mare parte monografia constă înşiruiri de autori în care se prezintă elemente biografice sumare şi titlurile de lucrări reprezentative (mai ales în capitolele II şi III), fără a se reda devenirea conceptuală, paradigmatică, a pedagogiei. Ar fi fost cazul ca accentul să fie *pus pe o perspectivă evaluativă* metateoretică, de istoria şi filosofia ştiinţei, şi nu pe o succesiune istorică de personalităţi şi opere care face ca lucrarea să aibă un caracter descriptiv. Desigur că nu pot fi ignorate contribuţiile aduse de un pedagog sau altul, fie el clasic sau modern, dar rosturile monografiei nu pot fi altele decît acelea pe care autorul însuşi le-a menţionat, adică de a ilustra „constituirea şi dezvoltarea pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei în ţara noastră".

Perspectiva centrării pe autori şi opere nu este, totuşi, consecvent adoptată. În unele capitole ale *lucrării, dezvoltarea pedagogiei* din ţara noastră este urmărită prin analize de autori, în timp ce în alte capitole (vezi cap. IV) se operează cu un alt sistem de referinţă, introducînd analiza pe domenii. Poate că pentru „dezvoltarea pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei în epoca construirii socialismului în ţara noastră" (cap. IV) este mai adecvat modul de analiză pe domenii. Însă de îndată se poate remarca fie introducerea unei clasificări forţate, chiar inexistente în realitatea cercetării, fie intervenţia unor repetări sau suprapuneri între diferitele domenii identificate. Mai mult, analiza pe domenii, care ar fi trebuit să releve idei dominante, problematici, tendinţe teoretice şi rezultate notabile, se prezintă, în ultimă instanţă, ca o enumerare de autori şi lucrări. O astfel de opţiune ar fi putut să ofere cititorului informaţii utile, dar ele sînt mult prea dispersate şi fragmentate, fără ca lucrarea să se cristalizeze într-un profil concludent al teoriei pedagogice dezvoltate mai ales în ultimii patruzeci de ani. Lucrarea nu dă răspunsuri clare la întrebări de genul următor: cum s-a dezvoltat teoria pedagogică din ţara noastră în relaţie cu schimbările structurale ale sistemului de învăţămînt, ce progrese s-au înregistrat în teoria conţinutului şi obiectivele învăţămîntului, în teoria evaluării sau în teoria şi practica organizării lecţiei etc. Domenii substanţiale ale teoriei pedagogice actuale din ţara noastră sînt aproape ignorate iar

altele sînt tratate simplificator (teoria planificării și conducerii învățămîntului, teoria grupurilor școlare, teoria proiectării pedagogice, sociopedagogia școlară, economia învățămîntului, teoria evaluării în învățămînt etc.). De exemplu, pentru a ne referi numai la două cazuri, teoria evaluării în învățămînt este redusă la examinarea și notarea elevilor, deși aria de cuprindere a domeniului a cunoscut în pedagogia noastră o extensie mult mai mare; economia învățămîntului este redusă doar la problema eficienței, care nu-i altceva decît un capitol într-un domeniu a cărui dezvoltare a fost consacrată în ultimul deceniu de lucrări foarte importante. Alteori se întîmplă ca problematici mai mult sau mai puțin conturate să fie ridicate la rangul de ramuri deja constituite ale pedagogiei. De exemplu, pedagogia ecologică sau axiologia pedagogică apar ca ramuri distincte, deși profesorul Ștefan Bârsănescu însuși se găsește în imposibilitatea de a menționa măcar cîteva lucrări reprezentative pentru domeniu.

Faptul că nu este suficient de clară concepția despre structurarea actuală a științei educației în țara noastră rezultă și din apariția unor suprapuneri între clasificările oferite în primele două subcapitole ale cap. IV și mai ales între trimiterile bibliografice menite să ilustreze diferitele domenii distincte. Unor clasificări le sînt asociate subclasificări de nimeni acceptate sau practicate. Aflăm astfel că „pedagogia vîrstelor constituie o însemnată ramură de aspect diferențial al pedagogiei românești contemporane" căreia i s-ar subsuma, nici mai mult, nici mai puțin, decît: pedagogia familiei, pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia învățămîntului superior și cea a adulților (p. 104). Cu privire la didactică ni se spune că s-au conturat mai multe orientări: didactica clasică, didactica morfologică, didactica cibernetică și... didactica culturii de masă (p. 91). Pentru a ni se demonstra extinderea „registrului tematic" al pedagogiei generale ni se enumeră „unele aspecte vizînd specificul fenomenului instructiv-educativ" ca: evoluția, motivația, emulația, autoeducația (p. 91).

Într-o lucrare monografică de tipul celei la care ne referim o importanță deosebită o au criteriile de selectare a lucrărilor și autorilor reprezentativi în funcție de perioada de timp avută în vedere. Urmărind modul în care funcționează filtrul valoric al autorului nu mică nea fost surpriza descoperirii unor asocieri și selectări inedite. Nu este însă vorba de o prezentare nouă, ci mai degrabă de introducerea unor criterii a căror subiectivitate este mult prea accentuată. Nu de puține ori sînt puse pe același plan lucrări de valoare probată și unanim recunoscută cu articole publicate în presa de popularizare sau cu studii de uz intern. Trimiterile bibliografice sînt astfel făcute încît cititorul nefamiliarizat cu literatura de specialitate nu poate distinge dacă este vorba de un volum, de un studiu sau de un articol, dacă lucrarea citată este publicată sau destinată unui circuit limitat. Articole nereprezentative sînt menționate uneori în mod repetat, pentru ca lucrări sau contribuții notabile să fie ignorate. Cîteva corectări trebuie să menționăm în aceste privințe. Fără a diminua cu nimic meritele științifice ale prof. Șt. Bârsănescu, un simplu inventar al trimiterilor la contribuțiile aduse de domnia sa la dezvoltarea pedagogiei românești contemporane ne relevă domeniile următoare: pedagogie generală, metodologia cercetării, educația intelectuală, estetică și fizică, specificul fenomenului educativ, didactică și metodică, relația profesor-elev, istoria pedagogiei, educația adulților, pedagogie școlară, pedagogia învățămîntului superior, pedagogie prospectivă, filosofia educației, epistemologia pedagogică, axiologia pedagogică. O lectură atentă și o selecție mai exigentă sînt de natură să ne determine să afirmăm că nu toate contribuțiile menționate se situează în același plan valoric, mai ales că uneori același articol, cu ușoare variații în titlu — „Profesorul (profesorii) creator (creatori) de școală" (p. 88, 92, 94), este subsumat unor domenii diferite (educația intelectuală, didactică și metodică, relația profesor — elev).

Alteori se întîmplă să apară menționați cu aceeași insistență și deschidere tematică autori ale căror contribuții reale sînt totuși limitate la anumite domenii, contingențele lor cu alte arii de cercetare pedagogică fiind ocazionale și modeste. În această situație ni se pare a se afla I. Orghidan, cercetătorul cel mai frecvent citat (35 de titluri) după profesorul Bârsănescu.

Aprecierea disproporționată a meritelor științifice ale unor autori comparativ cu alții, desigur, nu slujește judecății obiective. Ea a introdus modificări artificiale în scara valorilor și a pus în umbră personalități eminente ale pedagogiei românești. Cum se poate explica minimalizarea contribuțiilor profesorilor Stanciu Stoian sau Dimitrie Todoran în condițiile în care opera lor a fost activ implicată în formarea de specialiști și cadre didactice cel puțin în aceeași măsură ca și opera profesorului Ștefan Bârsănescu?

Această tendință de subevaluare este cu atît mai regretabilă cu cît se întîmplă să fie lăsați de-o parte și alți autori cu lucrările lor reprezentative publicate în perioada analizată și care realmente sînt apreciate de specialiști și au pătruns în conștiința pedagogică a cadrelor didactice. În această privință, procedeele folosite au o aură cel puțin ciudată. Sînt menționați autori, cum ar fi Ioan Cerghit, Ion T. Radu, Dumitru Salade, Ion Drăgan, Olga Oprea, Luminița Ghivirigă, Em. Dimitriu cu articole mai puțin semnificative pentru specificul contribuțiilor lor la dezvoltarea pedagogiei românești, dar nu se fac referiri la cărțile lor publicate și consacrate de practica școlară efectivă. Lucrările din domeniul teoriei evaluării ale lui Ioan T. Radu, din domeniul teoriei grupurilor școlare ale lui Ioan Nicola și M. Zlate, cea consacrată conducerii învățămîntului de Vasile V. Popescu sînt de-a dreptul ignorate, deși orice profesor le poate menționa în cea mai sumară bibliografie. Ioan Cerghit, care s-a afirmat ca unul din didacticienii novatori, este menționat *en passant*, fără a fi comentate lucrări cum ar fi *Metodele de învățămînt* sau *Perfecționarea lecției în școala modernă*, care au avut un ecou deosebit în rîndul specialiștilor și cadrelor didactice.

Să presupunem că un cititor, cadru didactic sau student, dorește să cunoască lucrările de referință și autorii reprezentativi pentru un anumit domeniu al pedagogiei. Ce informații i se oferă în acest sens? Nu de puține ori ele sînt extrem de limitate, nerelevante, sau chiar eronate. Nici obiectivelor și conținutului învățămîntului nu li se rezervă o analiză specială; pentru motivația școlară se menționează un singur articol, complet nesemnificativ, trecîndu-se cu vederea cărți scrise cu competență și bazate pe cercetarea concretă a realităților din școala noastră (I. Neacșu, D. Vintilescu etc.); în domeniul formării și perfecționării cadrelor didactice au apărut în ultimii ani culegeri de studii și cercetări publicate în reviste de specialitate care, în lucrare, cu excepția unui articol, sînt ignorate. Din păcate, am putea continua cu exemplificări privind educația morală, relațiile educaționale, procesul învățării, metodică etc.

Unii autori apar ca reprezentativi pentru un domeniu, deși contribuțiile lor notabile și recunoscute aparțin altuia. De exemplu, se consideră că M. Giurgea „aduce contribuții în probleme de actualitate ca: mijloace audiovizuale, metoda problematizării, învățămîntul programat, relația profesor-elev ș.a.; deși sînt mult mai cunoscute realizările sale în domeniul didacticii învățămîntului primar sau al principiilor didactice. Alteori se întîmplă ca unii cercetători să fie prezentați cu lucrări vechi, deși concepția lor a evoluat mult în ultimul timp, racordîndu-se la preocupările și problemele actuale specifice învățămîntului din țara noastră (V. Bunescu, E. Noveanu, I. T. Radu).

În monografie nu se acordă decît o atenție superficială contribuțiilor pedagogilor mai tineri, deși mulți dintre ei s-au consacrat prin lucrări de incontestabilă valoare teoretică și practică, care au conferit chiar o nouă orientare cercetării pedagogice în concordanță cu cerințele structurale și funcționale ale învățămîntului din ultimii cincisprezece ani.

Trimiterile bibliografice nu respectă uzanța științifică obișnuită (aproape peste tot), apar denaturări de titluri (p. 100), lucrările

citate pentru perioada postbelică sînt selectate mai ales din jurul anului 1970, deși literatura pedagogică din țara noastră a cunoscut o dezvoltare importantă și în preajma anului 1980. Se întîmplă să i se atribuie unui autor un articol în condițiile în care este vorba de o dezbatere cu mai mulți participanți (p. 113, articolul atribuit lui I. Negreț). Alteori se subsumează în mod denaturat o lucrare unui domeniu cu care nu are nimic de-a face (lucrarea *Educație și tehnologie*, E.D.P., 1972, de Stanciu Stoian se consideră că este consacrată „metodelor și mijloacelor de învățămînt, tehnologiei educației", deși analizează cu totul altceva).

Subcapitolul final al lucrării („Prezențe ale pedagogiei românești contemporane în contextul internațional") are un caracter strict descriptiv și este bazat, din nou, pe o selecție subiectivă și evident incompletă. Nu se pune accent pe implicarea pedagogiei românești în dialogul internațional de idei, nu sînt relevate ecouri și aprecieri ale cercetării românești în presa de specialitate de peste hotare. În opinia noastră, un astfel de subcapitol ar fi trebuit să aibă o cu totul altă structură și orientare pentru a conferi pedagogiei românești, contribuțiilor teoretice notabile acea dimensiune internațională atît de importantă în dialogul contemporan de idei afirmat pe tărîmul educației și învățămîntului.

Nu a fost în intenția noastră analiza meritelor acestei lucrări, realmente existente mai ales în prima parte unde se face un excurs istorico-analitic mai documentat. Nu a fost, de asemenea, intenția noastră să minimalizăm în vreun fel personalitatea științifică și erudiția recunoscută a distinsului profesor Ștefan Bârsănescu, ale cărui contribuții teoretice nu vor putea fi de nimeni ignorate într-o istorie obiectivă a pedagogiei românești. Părerea noastră este că monografia la care ne-am referit nu va rămîne ca o lucrare relevantă nici în opera sa, nici în istoriografia pedagogiei românești.

Premisa esențială a articolului nostru vizează necesitatea instaurării unui climat critic, obiectiv, constructiv și permanent în analiza și construcția teoretică, în avansarea unor soluții pertinente pentru abordarea și rezolvarea problemelor învățămîntului și educației din țara noastră. Un astfel de climat, conturat și dezvoltat în toate domeniile vieții sociale după Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, inițiat și susținut cu consecvență de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, trebuie promovat cu mai multă insistență și în domeniul științelor educației. El incumbă din partea noastră, a cercetătorilor, din partea tuturor cadrelor didactice, o responsabilitate sporită, o preocupare mai susținută pentru problemele teoretice și practice actuale și de perspectivă ale școlii.

EMIL PĂUN, DAN POTOLEA, LAZĂR VLĂSCEANU

Itinerarul cercetării românești în psihologia socială

Psihologia socială în România (Editura Academiei R.S.R., 1984), lucrare coordonată de A. T. Bogdan, își propune și realizează o viziune cuprinzătoare asupra genezei și dezvoltării psihologiei sociale în România. Prezentarea procesuală a istoriei teoretizării și cercetării fenomenelor psihosociale a demonstrat legitimitatea psihologiei sociale românești ca știință. Conturîndu-și obiectul epistemic propriu, metodele specifice de cercetare, repertoriul conceptual și concepția de interpretare științifică a fenomenelor psihosociale, psihologia socială s-a delimitat ca un domeniu interdisciplinar de cunoaștere, la confluența mai multor discipline: sociologie, psihologie, biologie, etologie, pedagogie, științe juridice ș.a.

Autorii lucrării (S. Chelcea, P. Mureșan, A. Neculau, N. Radu, A. T. Bogdan) oferă publicului o *bogată informație asupra contribuției românești la repertoriul cunoașterii în domeniul psihologiei sociale și un model de analiză constatativă și evaluativă a principalelor etape în istoria psihologiei sociale românești*. Informația nu este exhaustivă, ci selectivă, în permanență raportată la nivelul cunoașterii din domeniul psihologiei teoretice, experimentale, al sociologiei, din țară și străinătate, încercîndu-se contextualizarea psihologiei sociale românești în universul gîndirii psihosociale universale. Lucrarea prezintă o periodizare a cercetării românești de psihologie socială. Fazele și etapele ei, potrivit opiniei autorilor, sînt:

1) **Faza premergătoare reflecției științifice de sesizare intuitivă și de descriere empirică a fenomenelor psihosociale** reprezentată de lucrările didactice, literare, juridice (cărțile de comportare, cronicile, memorialistica, pravilele și codurile juridice).

2) **Faza constituirii de fapt a psihologiei sociale românești** cu etapele ei:

a) *Etapa primelor fundamente teoretice* de la sfîrșitul secolului XIX pînă în anii primului război mondial este reprezentativă în special pentru *ideile de psihologie etnică* din operele lui A.D. Xenopol, C. Dumitrescu-Iași, D. Drăghicescu, C. Rădulescu-Motru; aceste idei se raportează la gîndirea social-politică a vremii, la concepțiile progresiste ale lui C. Dobrogeanu-Gherea, T. Maiorescu și la influențele exercitate de operele lui W. Wundt, Lazarus, A. Comte, E. Durkheim, G. Tarde, G. Le Bon ș.a.

b) *Etapa cercetării științifice a fenomenelor psihosociale* cuprinde primele decenii ale secolului XX, pînă aproximativ în 1948. *Cercetarea științifică*, în această etapă, capătă un caracter sistematic, instituționalizat, se folosește o metodologie adecvată de investigare, se conceptualizează terminologia de specialitate. Lucrările cu caracter monografie și rapoartele de cercetare (Gr. Popa, C. Sudeteanu, Fl. St. Goangă, Ai. Roșca, D. Chircev, G. Marica, M. Ralea, L. Bologa ș.a.) și cursurile academice susținute la universitățile din Iași, București, Cluj (de către D. Drăghicescu, C.R. Motru, M. Ralea, Fl. St. Goangă, Al. Roșca, V. Pavelcu) au determinat o adevărată deschidere spre *structurarea psihologiei* sociale ca știință autonomă, spre adîncirea orientării explicative și de cercetare aplicativă.

c) *Etapa 1948 — 1965/1966* este o perioadă de declin a cercetării în domeniul psihologiei sociale; se pune sub semnul îndoielii statutul psihologiei sociale ca știință iar interpretarea fenomenelor psihice se realizează exclusiv prin teoria pavlovistă. Cu toate acestea, în revistele de specialitate se publică studii de psihologia devianței (T. Bogdan, I. Străchinaru), psiholingvistică (T. Slama Cazacu), psihologia educației (A. T. Bogdan, N. Radu, M. Zlate, A. Cazacu, ș.a.).

d) *Etapa de revirimenț al investigațiilor psihosociale românești — 1965/1966 — 1975* se explică prin avîntul sociologiei; se clarifică orientarea metodologică a cercetării teoretice și aplicative; se creează cadrul instituțional de cercetare (secția de sociologie a facultății de filosofie, sectorul de cercetare specializată în cadrul Institutului de psihologie al Academiei, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului), au loc simpozioane, sesiuni de comunicări de sociologie și psihologie socială. Apar lucrări fundamentale semnate de M. Ralea și T. Herseni (*Introducere în psihologia socială*, 1966, este un eveniment editorial și un reper științific), A. Mihu, A. T. Bogdan, P.

Golu). În revistele de specialitate apar studii de sociologie și psihologie socială semnate de M. Constantinescu, O. Berlogea, O. Bădina, P. Datculescu, P. Berar, P. Pînzaru, S. Chelcea, A. Cazacu, N. Radu, M. Zlate, C. Zamfir s.a.

e) *Etapa actuală, după 1975*, se caracterizează prin adîncirea caracterului aplicativ al cercetării, prin disocierea preocupărilor de: psihologia grupurilor, psihologia conducerii și organizării, psihologia propagandei și culturii de masă, psihologia educației și integrării sociale a tineretului.

Psihologia socială în România adîncește selectiv problematica interacțiunii umane, a comportamentului de grup (grupurile de muncă în sat, în oraș, grupurile de distracție și navetism, grupurile școlare). Lucrări și studii (A. T. Bogdan, N. Radu, M. Zlate, C. Mamali, I. Nicola, P. Mureșan ș.a.) propun soluții de influențare, de dirijare a indivizilor prin grup, de învățare socială. Important ni se pare faptul că *realitatea psihosocială a grupului școlar este impusă teoriei și practicii educaționale din nevoia stimulării performanțelor de învățare școlară*. Se adîncește problematica metodologică *(Experimentul în psihosociologie*, S. Chelcea, 1982) și conceptualizarea terminologiei *(Dicționarul de psihologie socială*, 1982).

În concluzie, lucrarea-sinteză *Psihologia socială în România* oferă specialiștilor și publicului larg *repere de analiză valorică a contribuțiilor românești la cercetarea teoretică și aplicativă în domeniul psihologiei sociale*. Remarcăm, de asemenea, valorificarea experiențelor practice ale activității cu studenții, ale echipelor de cercetători, consemnarea experiențelor teoretice și practice exprimate cu prilejul simpozioanelor, conferințelor și consfătuirilor. Lucrarea conturează de fapt cu succes cultura psihosocială românească, componentă a științelor sociale în țara noastră.

Dr. ELENA MACAVEI

Valoros volum de studii din domeniul disciplinelor pedagogice

CASA Personalului Didactic din Arad (director Ovidiu O. Olariu) a strîns într-un volum — apărut în 1983 — o parte din articolele profesorului dr. Vasile Popeangă, publicate în anii din urmă în presa pedagogică, la care au fost adăugate cîteva studii inedite din domeniul istoriei literaturii didactice.

Nu puține sînt casele personalului didactic care, folosind posibilitățile locale, au valorificat rezultatele cercetărilor și reflecțiilor din domeniul educației și învățămîntului ale colegilor noștri dintr-un județ sau altul. Nici una — după știința noastră — n-a strîns într-un volum studiile unui singur profesor cercetător. Este un privilegiu al Aradului de a putea publica o astfel de lucrare; un privilegiu, pentru că la Arad — unde a fost creată prima „preparandie" românească pentru pregătirea învățătorilor — profesorul V. Popeangă *continuă* cu strălucire tradiția dascălilor de la vechile școli normale care, în urmă cu o sută de ani, puneau bazele pedagogiei moderne românești (I. Popescu, V. Petri, V. Borgovan, P. Pipoș, P. Șpan, Șt. Velovan ș.a.). Profesorul V. Popeangă este acum printre puținii — dacă nu singurul — continuator al acestor tradiții. Autor a numeroase volume, el s-a remarcat ca unul dintre cei mai harnici și competenți cercetători din domeniul istoriei învățămîntului transilvănean. Mulți ani director al liceului pedagogic din Arad, prof. V. Popeangă a acumulat o bogată experiență didactică și de conducere a unei instituții școlare. Întemeindu-și această experiență pe o amplă informare teoretică, care s-a îmbogățit odată cu însăși extinderea experienței, el a putut formula valoroase generalizări teoretice.

Mai mult, animat de convingerea că un liceu pedagogic trebuie să devină „o instituție deschisă de perfecționare", a acționat în acest sens, făcînd din liceul pe care îl conducea una dintre cele mai prestigioase instituții școlare din județ, un autentic centru metodologic pentru educatoare și învățători. Cum o instituție școlară „deschisă" se caracterizează prin receptivitate față de ceea ce este nou și înaintat în experiența altor școli, profesorul V. Popeangă a adăugat propriei sale experiențe rezultatele valoroase a numeroase alte școli din județ, așa încît studiile sale constituie o generalizare a experienței — din ultimele decenii — a învățămîntului arădean.

Prima parte a volumului, intitulată „Profilul pedagogic al școlii", cuprinde studii referitoare la: „școala ca instituție socială, lecție și comportament pedagogic al educatorului". Cunoscînd foarte bine școala, profesorul V. Popeangă știe să observe, să-și pună întrebări, ajungînd la teme mai puțin sau deloc abordate la noi, în cercetarea fiecăreia fiind evident efortul de valorificare a realizărilor științifice din alte domenii ale cunoașterii (filosofie, psihologie, sociologie, informatică, praxiologie etc.).

Un laitmotiv al studiilor semnate de prof. V. Popeangă îl constituie insistența sa pe „deschidere", pe capacitatea instituției școlare de a fi mereu în relație cu viața socială în ansamblu, cu celelalte școli în mod special, ca o condiție a evitării închistării în forme depășite; „deschidere" a lecției prin stabilirea corelațiilor interdisciplinare, capabile să stimuleze interesele de cunoaștere ale elevilor; în sfîrșit, „deschiderea" educatorului spre noi comportamente, proprii obiectivelor și structurilor educației contemporane.

„Raționalitatea" — ca să folosim un termen des întîlnit în studiile prof. V. Popeangă — investigațiilor sale pedagogice stă în maniera în care folosește teoria pedagogică pentru analiza experienței noastre școlare și formularea generalizărilor. Trăgîndu-și seva din experiența noastră școlară, aceste generalizări pot fi cu ușurință integrate în activitatea instructiv-educativă.

Cea de-a doua parte a volumului cuprinde studii inedite de istoria literaturii didactice, în care se realizează o competentă analiză a manualelor de pedagogie, didactică, metodică, legislație școlară, istoria pedagogiei, psihologie, logică și îndrumătoare pentru predarea limbii române utilizate în preparandiile transilvănene dinainte de 1918. Această analiză ne ajută să înțelegem nu numai momentele principale ale constituirii pedagogiei sistematice românești, ci și procesul educării sutelor de învățători care au menținut și dezvoltat conștiința națională a românilor transilvăneni. Constatăm încă o dată că printre cei mai valoroși teoreticieni ai educației au fost și dascălii preparandiei din Arad. Iată de ce volumul tipărit de Casa Personalului Didactic este un omagiu adus autorului, școlii și educatorilor de ieri și de azi din părțile Aradului și o modalitate eficientă de perfecționare a slujitorilor școlii.

Conf. univ. ION GH. STANCIU

În memoria prof. STANCIU STOIAN

LA POARTA CONȘTIINȚEI ÎNDURERATE și pline de amintirea profesorului meu, Stanciu Stoian — distinsă personalitate a pedagogiei românești — bat acum cu un gînd simplu: să-l cunosc mai bine, să mi-l explic, păstrînd însă măsura subiectivității în elogiul faptelor lui, spre luare de cunoștință celor ce l-au cunoscut, dar și celor ce n-au avut acest privilegiu.

La 11 august a.c. s-a stins din viață cel ce se născuse la 7/20 sept. 1900 în com. Vîrteju-Nefliu, Ilfov — astăzi com. Măgurele — ca fiu de țăran gospodar ce trudea neostenit întru grija celor 7 copii, dintre care doi s-au afirmat ca intelectuali de mare forță: Iorgu și Stoian.

Anii uceniciei intelectuale au fost legați de școala satului, apoi de Școala Normală și, în cele din urmă, de Universitatea București, unde și-a luat o dublă licență: în filosofie-pedagogie-psihologie și literatură-filologie iar, mai tîrziu, doctoratul în filosofie. Aventura cunoașterii i-a fost influențată de ideile haretiste, de cele ale romantismului poporanist și semănătorist, fiorul noului ofilindu-se în modernismul epocii reprezentat, între altele, de mișcarea simbolistă. Dar cel mai substanțial cîștig îl va avea în urma contactului, încă adolescentin, cu cîteva din lucrările fundamentale marxiste și socialiste, traduse sau publicate de autori români.

Învățătorul, profesorul și universitarul de mai apoi s-a format și a devenit, confruntîndu-se cu o lume plină de frămîntări. Acestora le-a răspuns printr-o constantă orientare democratică și aceasta nu ca rezultat al unui joc întîmplător, ci al opțiunii conștiente pentru sfera valorilor perene, autentice, din care și-au tras seva crezul său pedagogic și vocația umanist-revoluționară.

Dominantele și rezonanțele considerației lui intelectual-afective au fost adînc și intim legate de istoria și devenirea omului prin educație și autoeducație. Era un visător, dar ale cărui vise i-au fecundat acțiunile. A visat, a gîndit, a făptuit. Iată-i cîteva pilde.

Ca învățător, organizează și conduce asociații sătești, înființează cămine culturale, asociații ale învățătorilor. Ca student, participă activ la mișcarea studenților democrați. Editează reviste cu orientare social-democratică. La 31 de ani, ca subdirector în Ministerul Instrucțiunii, elaborează un substanțial și modern proiect de reformă și programă analitică pentru învățămîntul primar, în care principiul ordonator îl constituie integrarea educației în viața socială și în concordanță cu logica istoriei.

Demnitatea de a ieși constructiv din tradiție prin rădăcinile înălțătoare ale culturii armonizate cu imperativele timpului și ale omului însuși o vede a fi o durabilă și constantă valoare a educației. Și s-a împlinit întru aceasta scriind despre alfabetizare, despre școala satului, despre emanciparea oamenilor pămîntului în autentice sinteze de pedagogie a satului românesc: „Din problemele localismului educativ" (1931), „Curentele noi în pedagogia românească" (1932), „Școala superioară țărănească" (1938), „Sociologia și pedagogia satului" (1943), „Procesul educativ în satul Șanț-Năsăud" (1943), „Pedagogie și folclor" (în colab. 1978) ș.a. Îl vom găsi împlinindu-se ca pionier și promotor al noilor domenii de pedagogie socială comparativistă, tehnologică, al pedagogiei cibernetice sau al metodologiei cercetării interdisciplinare, oferind lucrări de referință: „Educație și tehnologie" (1972), „Metodologia comparativă în educație și învățămînt" (1970), „Cercetarea pedagogică" (1969) ș.a. Recunoașterea științifică n-a întîrziat, fiind ales, în 1963, membru corespondent al Academiei R.S.R., precum și membru titular al Academiei de Științe Sociale și Politice, la înființarea acesteia.

A promovat toată viața idei de cea mai înaltă ținută umanistă. Educația — afirma el — nu poate dura singură, fără subiect, căci agenții ei se schimbă, după cum schimbătoare îi sînt finalitățile, conținuturile, metodele și formele de pregătire a tinerilor și adulților. Vocația umanistă și internaționalistă a ideilor lui pedagogice a avut un larg ecou în lumea educatorilor.

A fost ministru al cultelor (1947—1951), director al Institutului de Științe Pedagogice (1955—1967), consilier al ministrului educației și învățămîntului (1967—1970). Opțiunea pentru ordinea și forța noii societăți românești democratice, vigoarea etosului revoluționar închinat construcției socialiste și bogata experiență de viață îi vor motiva lăuntric și-și vor pune pecetea

(Continuare pe cop. 3)

Dr. IOAN NEACȘU
Catedra de pedagogie-psihologie a Universității din București

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Ioan Jinga

LA QUALITÉ – EXIGENCE PRIMORDIALE DE LA NOUVELLE ANNÉE SCOLAIRE

L'auteur met en évidence les conditions spéciales réclamées par l'activité instructive-éducative dans la nouvelle année scolaire pour garantir une haute qualité au processus de formation de la jeune génération dans l'esprint révolutionnaire, communiste.

La société exige à l'éducation et à l'enseignement le maximum d'efficience. L'étude analyse les principales directions: le contenu, la technologie didactique, le perfectionnement du processus didactique, le contrôle et l'orientation etc. qui interviennent à differents degrés d'importance et mettent leur emprente sur les résultats qualitatifs et quantitatifs de l'activité d'instruction et d'éducation des élèves, tout en les envisageant dans le cadre d'un système unitaire.

Elena Bărbulescu, Laurenţiu Anton

UTILIZATION OF SCIENTIFIC RESEARCH FOR THE IMPROVEMENT AND MODERNIZATION OF EDUCATION IN THE OLT COUNTY

The study presents actions and concrete methods adopted with a view to improving and modernizing the educational proces in the Olt county.

The authors deal with those measures that transform education into a process of permanent renewal. The examination of the advanced experience of the schools and the investigation of new didactic methods of enriching the content and emphasizing the educational message took into consideration several fields: specialized scientific research, pedagogy, psychology and methodology.

The results of the research and the conclusions formulated have been incorporated in lessons, didactic laboratory activities and a wide range of educational in- and out-of-school activities.

Лиджия Кирали

СОЧИНЕНИЯ В ГИМНАЗИИ

Автор выявляет из опыта, приобретенного в процессе преподавания, заботу характерную для большинства преподавателей о развитии литературного мышления у детей, их тяги к прекрасному, понимания литературного феномена в своей специфичносту, и формирования навыков правильного устного и письменного выражения учеников. В статье даются также пути и способы оптимизации вклада сочинений в основательную, многостороннюю подготовку учеников гимназии.

Valoros volum de studii

(Urmare din p. 64)

pe ţesătură de activităţi desfăşurate în calitatea de deputat în Marea Adunare Naţională (1946—1975), vicepreşedinte al Grupului Român al Uniunii Interparlamentare, secretar general al Ligii Române de Prietenie cu popoarele din Africa şi Asia. Mentor al atîtor generaţii de studenţi, viitori profesori, ingineri sau economişti — a funcţionat începînd cu 1949 în învăţămîntul superior, la Institutul de Ştiinţe economice, apoi la Politehnică, iar din 1955, fără întrerupere, la Catedra de pedagogie a Universităţii din Bucureşti.

Profesorul a păstrat fără întrerupere contactul cu studenţii şi doctoranzii. L-aş putea numi pe profesorul meu, omul cu vocaţia universalităţii, omul nuanţelor, al subtilităţilor şi ipotezelor. Poate că acestea îi tulburau cel mai mult, de vreme ce nu se sfia să te iscodească pînă în adîncuri oricît de tînăr ai fi fost, dacă simţea că acolo există „ceva" autentic.

Prof. Stanciu Stoian a trăit cu timpul său şi în avans cu ideile timpului. Etaloanele muncii sale erau subordonate ideii: să fii şi să devii lăsînd ceva în urmă, luptînd, nerenunţînd la onoarea şi demnitatea lui a şti pentru a putea şi a fi mai puternic.

Despre valoroasa lui moştenire ştiinţifică lăsată (peste 45 volume, peste 255 studii şi articole) fi-va timp şi spaţiu pentru a o face cunoscută.

Să păstrăm statornic imaginea acad. Stanciu Stoian, devenindu-i, în cuget şi fapte, discipoli. Niciodată nu ni se va părea prea mult vorbind şi scriind despre el, deşi iubea ca nimeni altul versurile eminesciene: „Cînd propria-ţi viaţă însuţi n-o ştii pe de rost,/ N-o să-şi bată alţii capul ca să ştie cum a fost". La pierderea omului, dascălului şi cercetătorului împătimit de gîndul devenirii prin educaţie, oamenii şcolii, învăţămîntul şi pedagogia românească datorează recunoştinţă şi păstrează adîncă reculegere.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire—Contents—Содержание 9/1984

I. Jinga — La qualité — exigence primordiale de la nouvelle année scolaire ● E. Bărbulescu, A. Laurenţiu — L'utilisation de la recherche scientifique dans le perfectionnement et la modernisation de l'enseignement dans le departement d'Olt ● T. Căliman — La polyvalence des méthodes d'enseignement ● D. Calomfirescu — La leçon — processus cognitif ● H. Pitariu — Constatations pertinentes et exagérations dans le problème des biorythmes ● T. Bogdan, A. Tucicov Bogdan — A quel moment doit-on se préoccuper du développement psychique de l'enfant ● L. Ferenţ, P. Popescu — La dynamique de l'assimilation de certaines habitudes et connaissances mathématiques de base, de la IV^e à la VIII^e classe ● M. Drăgut — Le développement des capacités créatrices des élèves par la solution de problèmes aux cours de mathématiques ● M.D. Paşca — Resources de la création dans l'enseignement ayant pour objet la lecture ● L. Fumurescu — Suggestions pour un matériel didactique multifunctionnel à la langue et à la littérature roumaine ● M. Popescu — La lecture en II^e classe, moment décisif dans le développement du goût pour la lecture ● M. Achimescu — Exercices verbaux-littéraires et jeux didactiques — méthodes de stimulation de la pensée créatrice des élèves dans le cadre des leçons de composition ● L. Kiraly — Les compositions au lycée ● V. Popa — Difficultés spécifiques de l'étude de la philosophie et modalités de les surmonter ● N. Costruţ, M. Stan — L'accomplissement des tâches formatives aux cours de chimie par la solution de problèmes fondés sur l'expérimentation ● M. Flocea — L'enseignement interdisciplinaire des cours de spécialité ● F. Mitroi — L'éducation sanitaire — partié intégrante du processus instructif-educatif et composante de l'éducation multilatérale de la jeunesse ● I. Goraş — Eminescu pédagogue ● R. Poenaru — Le professeur Constantin Papoastea-Pajură ● I. Neacşu — À la mémoire du professeur Stanciu Stoian ● Livres — Idées

I. Jinga — A new quality of education — a priority requirement of the new school-year ● E. Bărbulescu, A. Laurenţiu — Utilization of scientific research for the improvement and modernization of education in the Olt county ● T. Căliman — Polyvalency of the teaching methods ● D. Calomfirescu — Lessons, procesus cognitif ● H. Pitaru — Biorhythms — certified facts and exagerations ● T. Bogan, A. Tucicov Bogdan — When to begin education for the child's psychic development? ● L. Ferenţ, P. Popescu — Dynamics of the acquisition of basic mathematics skills in the 4th-8th forms ● M. Drăguţ — Development of the creative capacities of pupils through the solution of problems during the mathematics lessons ● M.D. Paşca — Resources of creativeness in teaching reading ● L. Fumurescu — Suggestions for multifunctional didactic material at the Romanian language and literature lesson ● M. Popescu — Reading in the 2nd form, a decisive moment in the development of the taste for reading ● M. Achimescu — Verbal and literary exercises and didactic games — methods of stimulating creative thinking of pupils during the composition lessons ● L. Kiraly — Composition in secondary school ● V. Popa — Difficulties specific to the study of philosophy and ways to overcome them ● N. Costruţ, M. Stan — Fulfilment of the formative tasks during chemistry lessons through solving problems on the bazis of experience ● M. Flocea — Interdisciplinary teaching of specialized matters ● F. Mitroi — The sanitary education, an integral part of the educational process and aspect of youth's multilateral education ● I. Goraş — Eminescu as a teacher ● R. Poenaru — Profesor Constantin Papoastea-Pajură ● I. Neacşu — In the memory of Profesor Stanciu Stoian ● Books — Ideas

И. Жинга — Новое качество образования — первостепенное требование нового учебного года ● Е. Бэрбулеску, А. Лаурендиу — Использование научного исследования в совершенствовании и модернизации образования в уезде Олт ● Т. Кэлиман — Поливалентность методов образования ● Д. Каломфиреску — Урок — процесс познания ● Х. Питару — Реальные выводы и преувеличения в вопросе о биоритмах ● Т. Богдан, А. Богдан — Когда необходимо начинать заботиться о психическом развитии ребенка ● Л. Ференц, П. Попеску — Динамика освоения и понимания некоторых основных математических навыков в IV—VIII классах ● М. Драгуц — Развитие творческих способностей у учеников путем разрешения задач в рамках уроков математики ● М.Д. Пашка — Ресурсы творческого подхода в преподавании чтения ● Л. Фумурескy — Предложения для многофункционального учебного материала по румынскому языку и литературе ● М. Попеску — Чтение во II-ом классе, решающий момент в развитии тяги к чтению ● М. Акимеску — Литературно-устные упражнения и дидактические игры — методы стимулирования творческого мышления у учеников в рамках уроков сочинения ● Л. Кирали — Сочинения в гимназии ● В. Попа — Специфические трудности в изучении философии и способы их преодоления ● Н. Коструц, М. Стан — Выполнение формативных задач на уроках химии, путем разрешения задач, основанных на эксперименте ● М. Флоча — Интердисциплинарное преподавание курсов по специальности ● Ф. Митрой — Санитарное воспитание — составная часть воспитательно-образовательного процесса и одна из сторон многостороннего воспитания молодежи ● И. Гораш — Эминеску педагог ● Р. Поенару — Профессор Константин Папакостя—Пажура ● И. Неакшу—В памяти проф ● Станиу Стоян ● Книги — идеи

I 4157

revista de PEDAGOGIE

10

octombrie 1984

anul XXXIII

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Rolul învățămîntului în înfăptuirea marilor transformări revoluționare din țara noastră
- Activitate educativă complexă de înaltă eficiență
- Valorificarea resurselor educative ale lecției
- Particularități ale raportului dintre tineri și adulți
- Patria în universul școlarului din clasele primare
- Cunoașterea morală în adolescență
- Caietul dirigintelui — între documetare și creație
- Imaginea — element operatoriu în dezvoltarea capacităților intelectuale la preșcolari

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 10/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O. Box 12—201, telex 10376, București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Rolul învățămîntului în înfăptuirea marilor transformări revoluționare din țara noastră 1
MARIA BUCUR — Activitate educativă complexă de înaltă eficiență 3

EDUCAREA TINERETULUI ÎN SPIRIT PATRIOTIC-REVOLUȚIONAR

VASILE POPEANGĂ — Valorificarea resurselor educative ale lecției 6
CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ — Particularități ale raportului dintre tineri și adulți 9
ANDREI COSMOVICI — Rolul activităților didactice pe grupe în dezvoltarea tendințelor de cooperare 13
MARCELA PENEȘ — Patria în universul școlarului din clasele primare 16
ION BELEAN — Contribuția elementelor de istorie locală la educația patriotică a elevilor 18
IOANA ȘERBAN — Modalități de stimulare a dragostei față de limba maternă la copii preșcolari 21
DOINA CALOMFIRESCU — Cunoașterea morală în adolescență 23

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

ELENA JOIȚA — Mapa didactică — mijloc de perfecționare a actului de predare-învățare 27
SORIN CRISTEA — Caietul dirigintelui — între documentare și creație 30
VASILE BLIDAR — Căi de perfecționare ale sistemului de verificare și notare 34
ELENA CODREANU — Imaginea — element operatoriu în dezvoltarea capacităților intelectuale la preșcolari 36
LUIZA TURBATU — Consolidarea deprinderilor de calcul și dezvoltarea raționamentului logico-matematic la școlarii din clasa a IV-a 40
CONSTANTIN POPESCU, ION GH. BORCA — Practica pedagogică — element important în pregătirea viitoarelor cadre didactice 42
ANGELA STOICA, LIVIU STOICA — Folosirea și integrarea filmului didactic la lecțiile de fizică și chimie 45
MARIA TOMA BĂDEANU — Proiectarea instruirii — condiție a eficienței lecției de chimie 47

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

ION DRĂGAN — Corelarea intereselor școlare cu cele profesionale 51
PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU Maturizarea socială a elevilor reflectată în opțiunile școlare și profesionale. 55

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

EUGEN CONSTANTIN ORGHIDAN, ELENA ORGHIDAN — Școala românească — matrice a conștiinței unității, libertății și independenței naționale 59

MEDALION

STANCIU STOIAN — Prestigioasă activitate științifică și didactică 63

CĂRȚI — IDEI

ADRIANA TRIFU, CORNEL NOVAC — Dinamica structurii limbajului copiilor cu deficiențe 5
ANA NEGULESCU — Dialog științific 63

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE ANUL XXXIII, Nr. 10/octombrie 1984

Rolul învățământului în înfăptuirea marilor transformări revoluționare din țara noastră

Conf. univ. dr. STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU

A INTRAT ÎN TRADIȚIA NOUĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI NOSTRU, ca la fiecare deschidere de an, ctitorul noii școli românești, secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu să participe la festivitățile organizate cu acest prilej și prin cuvîntul său, pătruns de o deosebită grijă față de pregătirea tinerei generații, de o nețărmurită dragoste față de patrie și de viitorul ei să deschidă noi și noi orizonturi, să stabilească sarcinile de moment și de perspectivă ale învățămîntului de toate gradele.

Cuvîntarea rostită de președintele țării cu prilejul inaugurării noului an de învățămînt reprezintă, și de această dată, o profundă și riguroasă analiză a **rolului deosebit de important pe care îl are școala în viața societății noastre, a înaltei sale meniri social-politice privind formarea celor mai nobile trăsături morale ale tinerei generații, ca iubirea de țară, dragostea față de muncă, însușirea unui permanent spirit revoluționar în întreaga sa activitate de pregătire, continua preocupare de cunoaștere în toate domeniile tehnico-economice și sociale, pentru înfăptuirea unui viitor fericit al patriei noastre.**

În realizarea acestor cerințe majore dispunem de o puternică bază de pornire. Îndeosebi **în ultimii douăzeci de ani, datorită grijii permanente a conducerii partidului și statului nostru, personal a tovarășului Nicolae Ceaușescu și a tovarășei Elena Ceaușescu, învățămîntul de toate gradele** — pe baza unei noi orientări și a unei noi structuri — **a înregistrat o puternică dezvoltare. Întregul nostru învățămînt dispune astăzi de o puternică bază materială. S-au construit noi complexe de învățămînt, noi școli și săli de clasă. Laboratoarele înzestrate cu aparatură și utilaje perfecționate au devenit o permanență la toate nivelele învățămîntului.** Aplicarea principiului ce vizează o strînsă legătură între învățămînt, cercetare și producție, principiu pe care secretarul general al partidului l-a așezat la baza întregii activități de pregătire a tinerei generații **a determinat cu adevărat un salt revoluționar în întregul nostru învățămînt.**

În momentul de față aproape șase milioane de tineri ce reprezintă peste un sfert din populația țării — **învață în școlile de diferite grade, în care învățămîntul tehnic deține o pondere însemnată.** Acestora li se adaugă numărul în continuă creștere al celor care studiază în cadrul celui de al doilea sistem de pregătire și perfecționare a forței de muncă — **cursurile de reciclare și perfecționare — ce asigură, celor din producție, însușirea de noi cunoștințe, și deci, creșterea competenței profesionale.** Această transformare revoluționară a învățămîntului, **atît în conținut cît și în structura sa,** a avut un rol esențial în obținerea rezultatelor remarcabile reușite de poporul nostru în opera de construire a societății socialiste multilateral dezvoltate și a înaintării României spre comunism. **Acest rol se va amplifica și mai mult în etapele următoare, ca urmare a perspectivelor prefigurate în proiectul de Directive ale celui de al XIII-lea Congres al Partidului.** Numai un învățămînt modern, pătruns de un puternic spirit revoluționar, care să țină pasul cu marile probleme pe care le implică revoluția științifico-tehnică actuală — la care este chemată să-și aducă un aport mai substanțial și gîndirea tehnică românească — poate asigura **înfăptuirea cu succes a unei pregătiri superioare a întregului nostru popor,** condiție sine qua non a construirii societății comuniste. Pe bună dreptate sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea sus-amintită, că, **munca trebuie să constituie factorul hotărîtor al dezvoltării societății noastre, ca de altfel al oricărei societăți, dar că munca se transformă și ea. continuu — de la munca simplă la munca complexă, ca urmare a însușirii unei tehnici înalte ce trebuie cunoscută și stăpînită, bazată pe înalte tehnologii și cunoștințe tehnico-profesionale.** Aceasta implică și în continuare **sarcinii sporite pentru școala noastră, atît în planul pregătirii profesionale a viitorului spe-**

cialist cît și al atitudinii sale față de problemele economico-sociale care se amplifică pe măsura înaintării țării noastre spre comunism. Înțelegerea procesului complex al automatizării și cibernetizării producției, a necesității de adaptare rapidă a economiei la unele situații noi ce le implică dezvoltarea continuă a acestuia, uneori determinată și de anumite procese economice ce se manifestă pe plan mondial, **necesitatea dezvoltării și afirmării științei românești** în toate domeniile, ca și **înțelegerea marilor probleme cu care se confruntă lumea contemporană**, iată numai cîteva din obiectivele majore pe care secretarul general al partidului le pune în fața școlii în vederea pregătirii tinerei generații.

Înfăptuirea acestor obiective nu este deloc ușoară. Ea cere din partea școlii — cadre didactice, elevi și studenți — o muncă asiduă, plină de răbdare și perseverență. Cadrele didactice indiferent de nivelul la care își desfășoară activitate—au înalta datorie de a cultiva permanent în rîndul tinerei generații pasiunea pentru muncă. Educația în cultul muncii presupune, în primul rînd, obișnuirea elevilor și studenților de a-și realiza îndatoririle școlare, concomitent cu cultivarea dragostei și interesului pentru profesiunea aleasă. **Societatea noastră oferă posibilități nelimitate de afirmare a personalității umane la baza căreia nu poate să stea decît munca, singurul mijloc de satisfacere a nevoilor materiale și spirituale, la un nivel din ce în ce mai ridicat.** Desigur, multiplele nevoi sociale implică și anumite munci mai grele și uneori aparent mai neplăcute dar care trebuie făcute. Dar nici o muncă nu este grea sau neplăcută atunci cînd sensul ei social este înțeles de cel care o efectuează. **Munca, indiferent de domeniul în care se desfășoară, trebuie să se transforme din ce în ce mai mult dintr-o condiție a existenței umane într-o necesitate vitală a acesteia.**

Referindu-se la rolul școlii în educarea tinerei generații tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia în cuvîntarea rostită la Timișoara: **„Tuturor le revine o înaltă răspundere patriotică de a crește și educa tînăra generație, de a forma tineretul patriei noastre pentru muncă, pentru viață — cuprinzînd în muncă și știința, și cultura, pentru că și acestea sînt o formă de manifestare a muncii creatoare a fiecărui popor. Deci trebuie să punem pe primul plan munca, munca și iar munca, dragostea pentru a crea continuu noi și noi bunuri materiale și spirituale, dorința de autodepășire".**

Este cunoscut faptul că numai în societatea socialistă, în urma sfărîmării vechilor relații de producție și a statornicirii altora noi, socialiste, forțele de producție sociale, se dezvoltă rapid, într-un ritm nemaiîntîlnit, în mod conștient, planificat. Dezvoltarea continuă a economiei noastre a determinat creșterea locurilor de muncă și respectiv a numărului de persoane ocupate. Astfel **dacă în 1945, la un număr total al populației de 15.740.000 locuitori erau ocupați numai 1.300.000, în anul 1984 acesta a crescut la 7.585.000. la o populație de 22.630.000 de locuitori. Pentru viitorul cincinal necesarul de cadre suplimentare se ridică la 2.000.000 de persoane, din care peste 1.200.000 muncitori calificați, tehnicieni și maiștri, 146.000 ingineri și alte cadre de specialitate cu studii superioare și 590.000 persoane calificate pentru agricultură.**

Cifrele de mai sus ne arată ce sarcini de mare răspundere îi revin școlii noastre. În procesul formării tinerei generații se impune cu necesitate o strînsă îmbinare a pregătirii profesionale cu însușirea unei concepții și atitudini revoluționare despre muncă, despre lume și viață. Citățm din nou din cuvîntarea tovarășului secretar general al partidului: **„Numai cel care este permanent în căutarea noului și cel care este dornic să promoveze noul și în știință și în cultură, și în muncă, și în agricultură, și în electronică, și în politică, precum și în alte sectoare, numai acela poate fi cu adevărat revoluționar".** Aceste cuvinte reprezintă, pentru școală un îndemn înflăcărat **de a educa la elevi și studenți, permanenta preocupare de a găsi noi și noi modalități de autodepășire, atît în timpul școlarizării cît, mai ales, în viitoarea activitate economico-socială, în care trebuie să demonstreze înaltele calități ale constructorului societății comuniste în procesul muncii, al unei educări și autoeducări permanente.** În același timp însă secretarul general al partidului ne atrage atenția că **„cerînd tuturor cadrelor didactice să educe tineretul, copiii, în spirit revoluționar, aceasta presupune ca, în primul rînd, ele însele să acționeze întotdeauna ca revoluționari".**

Totodată trebuie să subliniem că școala reprezintă o etapă decisivă în însușirea și formarea unei concepții materialist-dialectice despre lume și viață ca și a dorinței de a descoperi noi taine ale naturii înconjurătoare. Și nu în ultimul rînd, școlii îi revine sarcina nobilă și de mare răspundere de formare și cultivare la tînăra generație a unui patriotism profund, demonstrat prin fapte, pentru păstrarea și dezvoltarea cuceririlor revoluționare ale poporului român, pentru înălțarea patriei noastre pe noi culmi de civilizație și progres.

Conceptul de cadru didactic **„specialist și educator comunist — patriot și revoluționar înflăcărat"**, formulat și fundamentat magistral de tovarășul Nicolae Ceaușescu, reflectă **unitatea indestructibilă care există între componentele politice, științifice și etico-profesionale ale personalității profesorului din școala noastră.**

Aprecierea înaltă dată recent de secretarul general al partidului nostru profesiunii de dascăl ne stimulează la eforturi permanente în vederea găsirii unor noi soluții pentru activitatea de pregătire și perfecționare a acestei armate de luptători pe unul din fronturile hotărîtoare ale edificării socialiste în R.S.R. — pregătirea omului nou, multilateral dezvoltat.

Așa cum arăta recent tovarășul Nicolae Ceaușescu, **„cadrelor didactice le revine sarcina de a lupta pentru a-și perfecționa cu-**

noștințele, pentru nou, pentru a reuși în acest fel să-și îndeplinească misiunea nobilă și de onoare față de tineret, față de viitorul poporului nostru". Creșterea exigențelor, față de ridicarea calității pregătirii tuturor specialiștilor și a cadrelor didactice în mod deosebit este urmarea firească a progresului societății noastre moderne și a măreților perspective de dezvoltare a României în conformitate cu prevederile cuprinse în proiectul de Directive ale celui de al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român. În același timp, ritmul intens al revoluției tehnico-științifice aduce în centrul preocupărilor noi exigențe față de nivelul teoretico-științific și practic, de specialitate, psihopedagogic, metodic și metodologic al pregătirii cadrelor didactice.

Mutațiile esențiale care s-au produs în domeniul raporturilor profesor-elev în procesul instructiv-educativ, utilizarea curentă a metodelor active și creatoare de predare-învățare, cultivarea aptitudinilor și intereselor cognitive ale fiecărui elev, exigențele sporite față de o orientare școlară și profesională cît mai eficientă din punct de vedere social și individual, cultivarea capacității de autoeducare în spirit comunist la milioanele de tineri ai patriei noastre, demonstrează necesitatea perfecționării permanente a pregătirii și activității cadrelor didactice din școala noastră.

Profesiunea didactică, în virtutea căreia specialiștii modelează cea mai însemnată bogăție a națiunii noastre: tineretul și, deci, și viitorul său, este pe cît de importantă, pe atît de complexă. Ea presupune pentru fiecare cadru didactic: **competență, probitate științifică, interes și dragoste pentru profesiune, înțelegere principială și devotament față de toți copiii, pentru prezentul și viitorul lor.** Responsabilitate revoluționară, preocupare permanentă pentru autodepășire, contopire cu marile idealuri sociale ale patriei noastre, respingerea oricăror tendințe de formalism sau indiferență sînt numai cîteva din trăsăturile definitorii ale profesiunii didactice, prețuite și cultivate de partidul și statul nostru.

Activitate educativă complexă, de înaltă eficiență

MARIA BUCUR
Inspector general al Inspectoratului Școlar Județean Arad

AM PĂȘIT ÎNTR-UN NOU AN DE ÎNVĂȚĂMÎNT temeinic pregătiți și hotărîți să desfășurăm o activitate educativă complexă ce cuprinde toate structurile și funcțiile instituției școlare, cu scopul de a-i spori eficiența social-educativă. Ca atare, am acordat o atenție deosebită activității de pregătire pe care am abordat-o sistemic, atît la nivelul fiecărei instituții școlare, cît îndeosebi, la cel al rețelei școlare existente în întreg județul nostru. În considerațiile noastre, ne vom referi la activitatea întreprinsă de Inspectoratul Școlar și de conducerile școlilor, sub îndrumarea permanentă a organelor județene și locale de partid, pentru a asigura buna funcționare a întregului ansamblu de instituții școlare.

O pregătire judicioasă a instituțiilor școlare este un factor de eficiență, deoarece funcționalitatea optimă a unei instituții școlare contribuie la sporirea randamentului în muncă. Înarmați cu orientările, ideile și tezele cuprinse în Cuvîntarea rostită de tovarășul Nicolae Ceaușescu la marea adunare populară din municipiul Timișoara, noi am pornit de la premisa că buna pregătire a instituțiilor școlare pretinde să se desfășoare pe următoarele planuri: *1)* pregătirea profesională a educatorilor ca agenți ai acțiunii educative; *2)* asigurarea bazei materiale și igienice necesare unei desfășurări optime a procesului de învățămînt; *3)* pregătirea atelierelor și loturilor școlare, în special a celor din clasele de la început de ciclu de școlarizare și *4)* organizarea activității de cooperare cu familia și instituțiile cultural-educative ce pot sprijini școala în activitatea ei formativă.

În perioada premergătoare noului an de învățămînt am extins cercetările științifice originale, a căror rezultate urmează a fi prezentate în acest an școlar la faza județeană a simpozionului național „Creativitate și eficiență în învățămînt", precum și — în cazul cercetărilor de specialitate — la simpozioanele pe care le organizăm periodic (unele dintre acestea au intrat în tradiție, ca urmare a reluării lor în ediții anuale succesive) în municipiul Arad sau în localități din județ. În etapa de masă a simpozionului „Creativitate și eficiență în învățămînt" s-au evidențiat manifestările organizate de școlile nr. 1, 4, și 6, de liceele „Ioan Slavici", Industrial nr. 7 și Economic din Arad.

Lucrările științifice de specialitate au fost valorificate în cadrul festivalului cultural-artistic județean „Primăvara arădeană", organizat în municipiul Arad pe durata mai multor zile (14—19 mai 1984), în ședințe

plenare și în secțiuni, dezbătîndu-se teme ca: „Educația permanentă — dimensiune a culturii românești contemporane", „Probleme actuale ale cercetării științifice în domeniul limbii și literaturii", „Preocupări și realizări contemporane în fizică și chimie", „Actualitate și perspectivă în învățămîntul matematic", „Aradul — permanență în istoria patriei", ș.a.

La manifestările științifice desfășurate la Arad în cadrul „Primăverii arădene" au fost prezentate peste 240 de comunicări de valorificare a rezultatelor cercetărilor științifice ale cadrelor didactice.

Pornind de la premisa că o nouă calitate a școlii înseamnă de fapt o nouă calitate a pregătirii și muncii educatorilor, preocupările Inspectoratului Școlar al Județului Arad, ale organelor colective de conducere din școli, s-au îndreptat, în această perioadă, spre perfecționarea pregătirii politico-ideologice, metodico-științifice și profesionale a tuturor categoriilor de cadre didactice. Activitatea de perfecționare a fost concepută și realizată în conformitate cu metodologia elaborată de minister, ea avînd astfel un caracter unitar și permanent, atît la nivelul fiecărei unități de învățămînt, cît și la nivelul județului.

Se cuvine să remarcăm faptul că a devenit o tradiție ca la începutul fiecărui an școlar să se întocmească de către fiecare cadru didactic planuri individuale de autoperfecționare, precum și programe de perfecționare pe comisii metodice, programe incluse în planul general de muncă al școlii, de a cărui realizare este răspunzător directorul. La nivelul județului am elaborat planul cincinal și planul anual de perfecționare prin cursuri de reciclare și prin examene de grad. De asemenea, am elaborat Programul Casei Județene a Personalului Didactic și al celor patru filiale ale sale din Chișineu-Criș, Ineu, Lipova, Sebiș, program care cuprinde activități de perfecționare metodico-științifice, politico-ideologice, cercuri pedagogice, instruiri periodice pe probleme profesionale, consfătuiri tematice, activități de cercetare științifică și sesiuni de comunicări, diversificate tematic pe categorii de profesori cărora li se adresează și în funcție de obiectivele urmărite.

Încă în perioada vacanței de vară am organizat stagiile de pregătire colectivă a cadrelor didactice. Au fost cuprinse la perfecționare 75 de educatoare și 180 de învățători, la Liceul industrial nr. 13 din Arad, și 280 de profesori, în centrele universitare Timișoara, Cluj-Napoca, București. O atenție specială am acordat pregătirii celor 153 de cadre didactice înscrise la examenele de grad. Astfel, prin cabinetul de documentare și prin biblioteca Casei Personalului Didactic s-a asigurat informarea pedagogică și de specialitate, s-au pus la dispoziție bibliografii tematice, s-au prezentat noutățile editoriale și s-au acordat consultații cu privire la elaborarea și redactarea lucrărilor metodico-științifice. Menționăm că fondul de carte al bibliotecii cuprinde peste 20 000 de volume din toate domeniile — politico-ideologice, științifice, beletristice, de artă, tehnologie, precum și majoritatea publicațiilor periodice cu profil pedagogic, literar, științific.

Învățămîntul din județul Arad este un învățămînt modern, dispune de o bază tehnică ce s-a extins în mod considerabil. Pe lîngă sălile de clasă, laboratoare, cabinete, baze sportive, școlile sînt dotate cu aparataj tehnic necesar predării într-o viziune modernă. Datorită utilizării intense, baza tehnică a învățămîntului cunoaște o uzură permanentă în timpul anului școlar. Vacanța a fost perioadă propice pentru recondiționarea utilajului tehnic al școlii și confecționarea unor noi mijloace tehnice. Astfel se asigură funcționalitatea didactică a utilajului tehnic.

Încă în perioada premergătoare încheierii anului școlar, într-o convorbire cu directorii școlari a fost accentuată necesitatea îmbogățirii și recondiționării colecțiilor de mijloace didactice. Multe școli s-au remarcat prin străduințele desfășurate în această direcție. Între acestea se numără liceele industriale nr. 2,5, 4 din Arad, liceele din Chișineu-Criș și Ineu, școlile generale nr. 5, 6, 13 din Arad și școlile din Săvîrșin, Pleșcuța.

Un obiectiv de o deosebită importanță în munca personalului didactic din județul Arad îl constituie cuprinderea întregii populații școlare într-o formă de învățămînt și realizarea planului de școlarizare pe anul 1984/1985 la toate tipurile și profilurile de licee. Apreciem că în județul nostru avem un plan de școlarizare judicios întocmit, în strînsă corelație cu necesarul forței de muncă din industrie și agricultură. Astfel se asigură cuprinderea în treapta I de liceu a întregii promoții de absolvenți ai clasei a VIII-a, 7430 elevi, iar în treapta a II-a, clasa a XI-a, la cursuri de zi, 2664 elevi (din care 2232 în licee industriale și industrial-agricole), respectiv 1516 elevi, în învățămîntul seral și 2010 elevi în școlile profesionale.

Desigur că realizarea numerică a planului de școlarizare nu constituie un obiectiv în sine. Noi ne-am preocupat de ridicarea calității procesului instructiv-educativ, în scopul formării unor generații de tineri cu o pregătire la nivelul exigențelor tehnologice contemporane. Este o cerință formulată cu claritate de către secretarul general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea la marea adunare populară din municipiul Timișoara: „...trebuie să punem la baza întregii activități munca complexă — cu tot ceea ce se cuprinde în aceasta — unind munca cu știința și cultura, ca factori fundamentali ai dezvoltării, cu spiritul revoluționar, cu educația comunistă, cu atitudinea revoluționară în muncă, în toate sectoarele de activitate".

Pregătirea contingentelor școlare a inclus cu precădere, activități desfășurate cu elevii

claselor începătoare ale unui ciclu. Astfel, în multe școli am inițiat consfătuiri comune ale educatoarelor care conduc grupele mari și învățătorii clasei I pentru a stabili modalități optime de acțiune în vederea integrării firești a copiilor din grădiniță în clasa I. Școlarizarea întregului lot de copii apți de școală constituie preocuparea noastră statornică pentru a preveni pierderile pe parcurs.

Școala își desfășoară activitatea într-o strînsă cooperare cu ceilalți factori educativi care acționează la nivelul societății. Conducerile școlilor au fost îndrumate încă de la sfîrșitul anului școlar trecut să stabilească modalitățile de cooperare cu unitățile economice, încît, la începutul anului școlar, s-a trecut direct la acțiune. Școlile din mediul sătesc au dat un caracter și mai organic cooperării lor cu unitățile agricole. În multe privințe școala este ajutată, în această direcție, de părinții elevilor. Astfel, un exemplu demn de urmat sînt școlile din Șiria, Păuliș, Ghioroc, Sîntana, unde, de ani de zile, s-a stabilit o cooperare fructuoasă între școală și unitățile agricole (cu ajutorul părinților).

Firește, pregătirea unui nou an de învățămînt include pe agenda de lucru a inspectoratului școlar, a consiliilor de conducere din școli, a tuturor cadrelor didactice o multitudine de probleme care nu pot fi abordate în spațiul restrîns al unui articol. Nu putem însă să nu observăm, în finalul acestor rînduri, că în pregătirea noului an școlar colective didactice, fiecărui educator în parte le-au revenit importante sarcini de natură profesională. S-a elaborat o strategie didactică riguroasă pentru anul școlar 1984—1985, strategie gîndită — în funcție de cele mai recente informații pedagogice și de specialitate, vizînd întocmirea planurilor operaționale de muncă în vederea acumulării și transmiterii de informații, a unor informații care să fie raportate în permanență la cerințele programei și la nivelul de înțelegere ale elevului. Am acordat, în același timp, atenție optimizării metodelor de educație în activitate cu elevii. De altfel, cu prilejul consfătuirilor cadrelor didactice și în adunările consacrate dezbaterilor pe marginea magistralei Cuvîntării a tovarășului Nicolae Ceaușescu rostită la marea adunare populară din municipiul Timișoara, s-au stabilit sarcini precise ce revin Inspectoratului școlar, direcțiilor de școli, colectivelor de educatoare, învățători, profesori, ingineri și maiștrii-instructori în direcția perfecționării procesului de instrucție și educație. S-au formulat sarcinile ferme ce revin tuturor cadrelor didactice în întîmpinarea celui de-al XIII-lea Congres al partidului, în scopul creșterii calității pregătirii pentru muncă și viață a celor 100 000 de preșcolari și școlari care ne-au fost încredințați, a educării lor patriotice și revoluționare.

Sîntem hotărîți să transpunem cu fermitate în viață indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu, care, în Cuvîntarea de la marea adunare populară din municipiul Timișoara ne îndemna: „Acum, la deschiderea noului an de învățămînt, doresc să menționez, încă o dată, rolul deosebit de important pe care îl au cadrele didactice — începînd cu educatorii, cu învățătorii, cu profesorii din învățămîntul gimnazial, din învățămîntul liceal și cadrele din învățămîntul superior, de la asistent pînă la profesorul universitar. Tuturor le revine o înaltă răspundere patriotică de a crește și educa tînăra generație, de a forma tineretul patriei noastre pentru muncă, pentru viață — cuprinzînd în muncă și știința, și cultura, pentru că și acestea sînt o formă de manifestare a muncii creatoare a fiecărui popor".

Dinamica structurii limbajului copiilor cu deficiențe

APARIȚIA editorială tratînd aspecte metodologice ale procesului demutizării* prezintă secvențe de conținut și trasee metodice selectate din sinteza unei experiențe de peste 25 de ani a autorilor în domeniul reabilitării vorbirii copilului deficient de auz, experiență întemeiată îndeosebi pe investigații experimentale și dinamizată de strădania aducerii unui plus de noutate în științele contemporane ale educației.

Cartea abordează problematica atît de largă și pretențioasă a procesului demutizării, conturînd un sistem educațional complex, dinamic și interdisciplinar de activități de structurare a limbajului copiilor deficienți de auz.

În prima parte a lucrării demutizarea este definită în sens strict ca un demers de structurare a limbajului în condițiile absenței sau diminuării însemnate a auzului fonematic.

Autorii subliniază importanța însușirii de către copiii cu deficiențe auditive a limbajului oral-scris în complexitatea componentelor lui definitorii, cu întreaga osatură internă, gramatical — lexical — fonetică, proprie limbii materne. Este accentuată ideea adaptării micului surd de la o vîrstă cît mai fragedă la conduita verbală (oral-scrisă), care să-i înlesnească contactul cu partenerii auzitori.

Strategia didactică propusă are în vedere corelarea a trei elemente hotărîtoare: — determinarea cadrului general favorabil exersării dirijate a faptelor de limbaj ce se învață în și pentru comunicare; — selectarea materialului verbal și organizarea lui funcțională în programul de învățare; — modalitățile optime de stimulare a tuturor copiilor în activitatea de însușire a structurilor verbale. Conceput sistematic, demersul metodic de demutizare presupune ca orice activitate de învățare, de joc sau autoservire în care sînt implicați copiii în etapa școlară mică să aibă ca element specific modalității de structurare a limbajului.

Materialul verbal propus pentru exersare se bazează pe o impresionantă și minuțioasă cer-

(Continuare în p. 64)

Prof. ADRIANA TRIFU,
prof. CORNEL NOVAC

*Lucia Măescu-Caraman, Alexandru Caraman: „Metodologia demutizării" E.D.P., București, 1983.

Valorificarea resurselor educative ale lecției

VASILE POPEANGĂ

ÎN DINAMICA procesului de învățămînt, *lecția constituie o modalitate de acțiune pedagogică menită să contribuie la dezvoltarea conștiinței și comportamentului elevilor.* **Relația educator-elev prezintă un aspect formativ, care constă în modificările psihice pe care lecția le antrenează și care sînt determinate de resursele formative posedate de ansamblul de informații și valori comunicate în procesul instruirii.**

Personalitatea e o realitate sintetică, în sensul că ea rezultă, se construiește prin interacțiunea factorilor endogeni — potențialul psiho-fizic al copilului și exogeni — ansamblul influențelor exercitate de mediu. Învățarea face parte din cea de-a doua categorie de factori, care nu sînt separați, izolați de prima, ci în corelație, întrucît datele externe se adaptează la structurile psihice existente[1]. *Comunicarea dobîndește caracter formativ cînd educatorul reușește să determine efecte psihice la interlocutorul său, la elev, care însă recepteaza selectiv mesajele transmise.* Întrucît în psihologie s-a conturat un model pluridimensional al personalității, este firesc deci ca acțiunea educativă să aibă complexitatea necesară acoperirii dimensiunilor multiple ale vieții psihice și, în special, să influențeze relațiile intersistemice existente în structura personalității, în dinamica ei[2].

O lecție devine operantă pe plan formativ atunci cînd ea prezintă resurse care permit stimularea structurilor cognitive, afective și volitive ale psihicului elevilor, contribuie la dezvoltarea unei motivații superioare, la formarea caracterului și înțelegerea sensului uman al valorilor și conduitelor. Considerăm că operaționalitatea educativă a unei lecții se asigură dacă în timpul desfășurării, ea contribuie la modelarea sincronică a următoarelor structuri ale personalității: *1)* comunicarea și prelucrarea informației ca mijloc de dezvoltare a structurilor cognitive; *2)* dezvoltarea reacțiilor afective implicate de conținutul informațional comunicat și prelucrat (structura energetică); *3)* fortificarea voinței ca formă superioară de autoreglare a conduitei și *4)* formarea atitudinilor pozitive și a caracterului ca trăsătură specifică de personalitate ce reglează conduita socială a individului.

1. A situa lecția în parametrii cognitivi care facilitează comunicarea și receptarea de informații înseamnă a o situa în cadrele oferite de memoria elevului. O învățare eficientă însă pe plan educativ, în sensul dezvoltării proceselor psihice și asimilării culturii implică angajarea și a altor procese psihice și a însușirilor de personalitate ale elevilor. Prin angajarea acestora însă, lecția devine o acțiune de forare în profunzimea conștiinței elevilor. Sub raport cognitiv, acest caracter este determinat de variate operații cum sînt: formarea și definirea conceptelor, integrarea cunoștințelor noi în sisteme informaționale mai cuprinzătoare, comprehensiunea valorilor și a simbolurilor și stimularea proceselor creative.

O disciplină științifică dispune de un sistem de concepte pe care elevii și-l însușesc treptat în anii de formare intelectuală a lor. De aceea, *sub raport logic o lecție prezintă caracterul unei organizări și structurări informaționale în jurul conceptelor.* Unele din aceste concepte vor servi pentru aflarea cauzelor sau pentru definirea altor concepte. În lecția cu tema „Creșterea și dezvoltarea plantelor", predată la clasa a IX-a, întîlnim conceptele: creștere, dezvoltarea, zigot, embrion, celulă, funcție, metabolism. Cu ajutorul acestor concepte pot fi explicate biotehnologiile folosite în cultura cerealelor.

[1] F. Halbwachs, *Apprentissage des structures et apprentisage des significations, în „Revue française de pédagogie"*, 57, 1981.

[2] *Probleme fundamentale ale psihologiei*, Editura Academiei R.S. România, 1980, p. 160.

Integrarea noilor date în sisteme de informații mai cuprinzătoare este o treaptă logică spre constituirea unui sistem de informații specific unui obiect sau, cu ajutorul corelațiilor interdisciplinare, spre constituirea unui sistem propriu de valori științifice și culturale spre care trebuie să tindă orice individ. În unele lecții acest proces de integrare sistemică depășește nivelul metodic, fiind determinat de logica obiectului respectiv. Voi exemplifica afirmația cu lecția finală cu tema „Alexandru Lăpușneanul", predată la clasa a IX-a. Valoarea acestei creații literare ca model de nuvelă istorică nu poate fi stabilită decît prin integrarea informațiilor despre structura și conținutul ei, dramatismul conflictului și caracterul personajelor într-o viziune mai amplă despre devenirea literaturii române. Acest obiectiv didactic poate fi realizat prin reactualizarea informațiilor de care dispun elevii despre ideologia artistică și culturală a revistei *Dacia literară*, despre cronicari, în special Grigore Ureche, și despre specificul operelor literare de factură clasică sau romantică.

Datorită capacității creatoare a omului de a făuri simboluri și de a se entuziasma în fața valorilor, lecțiile oricărui educator cuprind, ca și cultura, ansambluri de simboluri și valori. Comprehensiunea simbolurilor și a valorilor înseamnă înțelegerea de către elevi a rolului omului care le-a promovat, a subiectivității sale, a fondului uman pe care-l sugerează simbolul respectiv. Pe cînd explicația implică un determinism obiectiv de tipul succesiunii cauzale, comprehensiunea vizează raportarea acțiunilor umane la valorile care le ghidează, este deci o explicație teleologică[3]. Explicarea metaforelor, a simbolurilor și a valorilor care participă la constituirea structurii axiologice a unei lecții este o condiție pentru înțelegerea mesajului ei. Oltul, din poezia cu același titlu, de O. Goga, nu e rîul ca atare, zgomotos și penetrant prin zidul carpatin, ci istoria zbuciumată a Transilvaniei, trăită pe plan artistic în dialogul poetului cu un interlocutor uman, o ființă istorică transilvană, care în poezie este Oltul. Explicațiile din manual ghidează activitatea didactică în acest sens[4].

2. J. Piaget distinge în conduită o structură cognitivă[5] și una afectivă, care contribuie la energizarea activității individului. Reacțiile sale afective „activizează, orientează și susțin conduita, asigurîndu-i o înaltă eficacitate sub raportul „performanței[6]. Datorită caracterului sincron al vieții psihice, *stările afective pot fi dezvoltate în lecție pornindu-se de la elementele informaționale pe care ea le conține.* În primul rînd, se poate dezvolta curiozitatea ca stare afectivă care stimulează actul cunoașterii. În lecții pot fi provocate trăiri afective cu o funcție reglatoare a conduitei așa cum sînt sentimentul patriotic, al adevărului, dragostea față de muncă, iubirea față de oameni și de natură. Sentimentele morale dau coloratura etică a personalității și contribuie la socializarea individului. În manualele utilizate în clasele mici găsim multe texte care facilitează provocarea unor trăiri afective profunde și formarea unor convingeri morale.

Problematica afectivă a textelor din manualele de literatură, istorie, geografie, biologie etc. s-a îmbogățit. Ce umane sînt durerea și regretul încercate de Nenea Iorgu în finalul povestirii „Privighetoarea" de I. Al. Brătescu-Voinești! Stări afective de compasiune față de un copil nefericit și supus încercărilor vieții, Niculăeș din povestirea „Un om necăjit" de Mihail Sadoveanu; de înțelegere a sentimentelor de durere pe care le trăiește ca și a zîmbetului copilăresc, simbol al triumfului vieții, sînt expresii umane, dau conturi umanității din noi. De asemenea, suferințele încercate de Agripina din nuvela „La Vulturi!", de Gala Galaction, fac parte din cohorta de încercări sufletești la care o ființă omenească poate fi supusă. *Nu pledez pentru o pedagogie care ar supralicita rolul educativ al suferințelor, renunțărilor și jertfelor, dar nici pentru cea a excluderii lor din conduitele umane analizate în lecții.* Consider că bine a procedat inspiratul autor al manualului pentru clasa a VIII-a, D. Săvulescu, introducînd ca un preambul la întrebările ce ghidează comentarea acestei nuvele două sentințe datorate unor mari moraliști ai culturii române: Al. Vlahuță („Jertfele oamenilor sînt florile ce se aruncă în calea dreptății) și Lucian Blaga („Oare vitregia vieții nu constituie tocmai piatra de încercare a adevăratelor caractere?")

3. Autoreglarea superioară a conduitei se realizează prin intermediul voinței și de aceea una din direcțiile în care putem acționa pentru *valorificarea resurselor educative ale lecției e constituită de dezvoltarea structurii volitive a personalității.* În activitățile școlare punem accentul pe formarea capacității elevului de a se reține de la efectuarea unor acte interzise: chiul, copiat, întîrziere, minciună, înșelătorie etc. Educatorul comunică un număr de norme, reguli, a căror încălcare este penalizată. Este aspectul restrictiv al normelor. Însă dezvoltarea voinței implică un aspect constructiv, care constă în fixarea unor scopuri pozitive (moralitatea obiectivelor) și modalități operaționale pozitive de realizare a lor (eti-

[3] Călin Zamfir, *Filozofia istoriei*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981, p. 81.
[4] Emil Leahu, Constantin Parfene, *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a*, E.D.P., 1983, p. 75.
[5] *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, E.D.P., 1972, p. 279.
[6] V. Oprescu, *Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului*, Scrisul Românesc, 1983, p. 115.

ca acțiunii). Acest aspect constructiv dă nota de libertate și de autodeterminare a individului.

Lecțiile de citire, istorie, geografie, chimie, biologie ne oferă multe exemple de urmărire tenace a unor scopuri înalte. Traian Vuia — se arată în piesa cu același titlu din manualul de citire pentru clasa a IV-a — și-a propus să construiască „un automobil zburător" și a urmărit cu o tenacitate admirabilă realizarea visului său. E aspectul constructiv-operațional al voinței. În manualul de geografie din aceeași clasă întîlnim cîteva din problemele pe care contemporaneitatea le ridică în fața omului privind raporturile sale cu natura. Tema unei lecții este intitulată „Ocrotirea naturii". În ea se pot schița cîteva acțiuni constructive de lungă durată: cunoașterea și ocrotirea monumentelor naturii, studierea unor fenomene naturale, refacerea unor terenuri degradate etc. Semnalăm faptul că manualul de geografie pentru clasa a IV-a este alcătuit într-o viziune antropocentrică mai pronunțată decît cel din clasa a VIII-a, care prin mulțimea informațiilor descriptive trece pe un plan secundar activitatea omului de făuritor de civilizație.

4. *Conținutul unei lecții poate fi valorificat în direcția cultivării atitudinilor elevilor ca structuri psihice cu funcție orientativ-reglatorie.* Se știe că valoarea umană a atitudinilor e determinată de convingerile morale ale individului, interesele, motivațiile și sistemul de valori la care aderă. Din această cauză activitatea de cizelare a comportamentului are un caracter complex întrucît implică formarea convingerilor și a unui sistem personal de valori care execută o funcție selectivă asupra percepțiilor sociale ale elevilor și asupra actelor prin care evaluează bunuri, atitudini, decizii, fapte și performanțe ale semenilor lor[7]. Este vorba, așadar, de o sensibilizare a percepțiilor sociale ale elevilor de către sistemul de valori de care dispun. Constatarea acestei influențe este un argument decisiv pentru a sublinia valoarea educației morale a elevilor nu numai pentru formarea unor atitudini pozitive față de semenii lor, față de patrie, muncă, istorie și civilizație, ci și pentru stabilizarea și nuanțarea comportamentului lor social.

Un demers pedagogic orientat judicios din punct de vedere axiologic are într-o lecție următoarea succesiune de operații intelectuale: *a)* conturarea conduitei cu valoare de model, *b)* evaluarea acestei conduite (bună, corectă, demnă, măreață etc.) *c)* înțelegerea semnificației valorilor care au generat-o și d) explicarea funcției reglatoare a valorilor ca răspuns la întrebările: de ce valorile condiționează faptele noastre? și de ce este necesar ca respectul valorilor să pornească din noi înșine ca un îmbold interior?

Să exemplificăm demersul de mai sus *în situații pedagogice concrete.* Cînd analizăm poemul „Dan, căpitan de plai" de V. Alecsandri, conturăm comportamentul uman cu valoare de model al lui Dan. Această valoare rezidă în virtuțile personajului: animat de un cald patriotism, om demn, în condițiile dure ale captivității, *eroism în bătălie,* prieten devotat. Conduita sa se bazează pe respectul valorilor în actele pe care le săvîrșește. *Adeziunea sa la valori este rezultatul unei opțiuni.* Numai atunci putem remarca statura morală a unui om sau a unui personaj cînd actele sale sînt rezultatul unei opțiuni, fiecare alternativă fiind susținută de valori sau de interese proprii. În captivitate, Dan este pus de Ghirai într-o situație cu alternative contradictorii: pierderea iminentă a vieții sau, în exprimarea hanului, șansa oferită de el: să trăiești „de vrei tu să te lepezi acum de legea ta". E chinuitor procesul psihic determinat de asemenea alternative. *Ca să poată fi un model pentru semenii săi, omul trebuie să se învingă întîi pe sine ca ființă biologică, să se ridice la înălțimea valorilor.* Dan s-a ridicat. El n-a renunțat la sistemul de valori care constituie patrimoniul spiritual al neamului său și acceptă moartea, solicitînd hanului să-l lase să mai sărute odată pămîntul Moldovei. Dan are conștiința scăderii morale dacă ar accepta renunțarea la legea, datina, tradiția și istoria străbună.

Valorificarea resurselor educative ale lecției în raport cu devenirea personalității umane ridică pentru pedagogie cîteva probleme, cum sînt: posedă lecțiile predate la diferite obiecte resurse pentru dezvoltarea integrală a structurilor personalității? și care trebuie să fie raportul optim în actul de predare-învățare între disciplinele umaniste și cele tehnico-științifice? Practica educativă justifică răspunsul negativ la prima întrebare. Lecțiile posedă un potențial educativ variabil, la unele mai pronunțat pe plan cognitiv. Această particularitate limitativă ce e determinată de caracterul cunoașterii poate fi depășită prin deschiderea lecției la experiența vieții și a istoriei. *Cu abilitate pedagogică se pot stabili corelații logice între conținutul comunicat și experiența de viață a elevilor sau informațiile asimilate de ei în mod independent, prin lectură și mijloace de comunicație de masă.* În acest caz potențialul educativ al lecției se mărește.

Revoluția tehnico-științifică a determinat creșterea ponderii actelor de cunoaștere în procesul de învățămînt. Explozia de informații științifice și tehnica nouă au ridicat însă în fața conștiinței umane și tulburătoare perspective: autodistrugerea omenirii prin utilizarea armelor existente în arsenalele nucleare și perspectiva haluci-

[7] L. Culda, *Omul, valorile și axiologia,* Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p. 187.

nantă a autotransformării monstruoase prin inginerie genetică. În conștiința multor dascăli a fost astfel reactualizată judecata de valoare a lui Rabelais din zorii epocii moderne: „Știința fără conștiință e ruina sufletului". Din alternativele chinuitoare determinate de întrebările de mai sus se schițează soluția *accentuării rolului educativ al procesului de învățămînt*, încît printr-o activitate educativă stăruitoare să se asigure întărirea conștiinței umane ca instanță morală în relațiile cu semenii noștri, cu lumea; în condițiile în care amenințările de autodistrugere vin „dinăuntrul ființei umane. Uneltele au fost și sînt neputincioase în fața inteligenței care le mînuiește și care nu se știe încă ridica la înălțimea adînc luminoasă a rațiunii"[8]. Dacă pericolele vin din interiorul ființei umane, izbăvirea trebuie căutată tot acolo, în conștiința omului. E o soluție care dă dimensiuni noi activității de formare a omului nu numai ca ființă cunoscătoare a naturii și producătoare de bunuri, ci ca înaltă conștiință morală.

[8] Corneliu Mircea, *Ființă și conștiință*, Editura Cartea Românească, 1984, p. 7.

Particularități ale raportului dintre tineri și adulți

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ
Centrul de Cercetări pentru Problemele Tineretului

SECOLUL XX a accentuat ca o problemă esențială, printre atîtea altele, raportul dintre tineri și adulți. Fără a intra în analiza teoriilor despre această chestiune, prezentăm cîteva elemente ale relației amintite pentru a desprinde diferențe între generații în dinamica evoluției personalității. Cu alte cuvinte, vrem să subliniem această trecere de la un stadiu de dezvoltare a individului la altul, de la copilărie pînă la adult, din perspectiva generației. De aceea raportul tineri-adulți îl analizăm prin referire directă la copil.

Adulții și copiii reprezintă două grupuri sociale distincte, cu obligații, drepturi și facilități proprii. Fiecare din cele două grupuri ființează după norme și reguli ce le diferențiază ca poziție în structura socială. Copilul este dependent de adult, de autoritatea părinților săi. El reacționează diferit față de această autoritate în comparație cu adolescentul. Dacă ne referim la grupul de vîrstă, copilul nu găsește în acesta un mijloc de sprijin prin care să aibă o altă alternativă la lumea adulților. Tînărul însă, datorită implicării sale în grupuri de aceeași vîrstă, întîlnește aici un sprijin social al delimitării lui de adulți.

În copilărie individul își însușește norme create de societate pentru copii prin care accesul acestora este interzis în lumea celor mari.

Apariția la adolescent a reprezentărilor despre sine determină orientarea lui către unele norme și valori ale adulților ce vizează în special egalitatea tînărului cu cei maturi, el dorind să semene cu aceștia. De altfel, una din aspirațiile cele mai frecvente ale adolescentului este aceea de a fi adult. De aceea, adolescentul și apoi tînărul nu mai acceptă vechile norme și reguli ce stăteau la baza raporturilor sale, copil fiind, cu adultul.

La adolescent apare sentimentul acut al demnității personale, tendința către independență. Tipul de relații în copilărie se baza pe normele ce exprimă poziția neegală a copilului în raporturile cu adulții, ca și dependența sa de lumea celor mari. Tînărul cere să fie stimat ca persoană, vrea egalitate cu adulții și este orientat spre recunoașterea de către adulți a noului statut de vîrstă. Conștiința propriei maturizări și cerința ca aceasta să-i fie recunoscută și acceptată de cei din jur îl conduc pe tînăr să vadă altfel decît în copilărie egalitatea lui cu adultul în relațiile reciproce. În perioada tinereții se face trecerea de la tipul de relații dintre adult și copil la altul calitativ nou, specific pentru comunicarea dintre adulți, dar, așa cum spunea B. Shaw, „Nu există nici o deosebire în principiu între drepturile unui copil și cele ale unui adult; diferența în cazul lor este de circumstanță". Vechile mijloace tipice pentru perioada copilăriei sînt înlocuite cu cele noi, dar ele pot coexista în același timp, particularitate care creează dificultăți și pentru adulți și pentru adolescenți atunci cînd nu sînt înțelese sau nu se iau în seamă caracteristicile psihosociale ale vîrstei tinere.

Schimbările în sistemul de relații al copilului dau un conținut nou proceselor de dezvoltare a persoanei și maturizării sociale în adolescență. Iată de ce este important ca adultul să manifeste inițiativă și să ia în considerare trebuințele adolescentului, cu o condiție esențială, și anume, renunțarea la atitudine față de tînăr din partea adul-

tului ca și atunci cînd era copil. Aceasta înseamnă considerarea problemelor tineretului din interiorul lor și nu de pe pozițiile cerințelor ce au existat în tinerețea adultului. Un proverb românesc a surprins o asemenea exigență: „Nu judeca pe tînăr după mintea celui bătrîn, ci pune-te în locul lui și atunci să-l judeci".

Sînt o serie de condiții specifice ce favorizează perpetuarea atitudinii paternaliste a adultului față de tînăr: *a)* aceeași situație a adolescentului ca și în copilărie, el fiind în continuare elev și deci neimplicat în cîmpul muncii; *b)* dependența lui materială de părinți; *c)* obișnuința adultului de a îndruma și controla copilul, greu de schimbat, chiar dacă părinții sînt conștienți de necesitate, amodificării comportamentului lor față de tînăr; *d)* păstrarea, mai ales în primii ani, la adolescent a trăsăturilor copilului în comportare și înfățișare.

Cînd adulții au o atitudine de cooperare față de adolescent, inițiatorul constituirii unui nou tip de relații cu adulții este însuși adolescentul. Dacă adultul refuză cooperarea cu adolescentul, atunci tînărul manifestă rezistență, sub diferite forme, față de tendința altuia de a-i îngrădi personalitatea, de a-i orienta preocupările. Raporturile dintre ei pot deveni conflictuale, cu deosebire cînd atitudinea adultului rămîne neschimbată, iar la adolescent apare negativismul. La unii adolescenți asemenea raporturi tensionate duc și la sentimentul înstrăinării de familie, la ruperea comunicării cu membrii ei și la evitarea lor. De fapt, are loc o emancipare a tînărului și neînțelegerea acestei particularități de către adult este un motiv de naștere a unor raporturi conflictuale. Adolescenții, prin diferite forme, renunță la vechile relații copilărești cu adulții și vor un nou tip de relații, bazate pe recunoașterea personalității lor.

Desigur, nu este obligatorie existența unor asemenea greutăți în stabilirea de legături între adult și tînăr. Relațiile dintre ei pot fi relații de prietenie sau de colaborare, bazate pe stimă reciprocă, încredere și ajutor reciproc. „Respectul față de cei bătrîni, spunea marele pedagog K o m e n s k y, copiii îl deprind ușor dacă vor simți atenția insistentă a acestora față de ei", dar nu în sensul unei tutelări ce înnăbușă afirmarea propriilor aspirații, nevoi și idealuri.

În raporturile dintre adult și adolescent se statornicesc mijloace noi de acțiune socială reciprocă. Prin colaborare adolescentul vede în adult un tovarăș apropiat, acesta devenind în acest fel exemplu și prieten pentru adolescent. Asemenea relații îi sînt necesare adolescentului în procesul de educație, cu atît mai mult dacă luăm în considerare că la această vîrstă individul este atras de relațiile cu colegii săi de vîrstă, care pot căpăta un rol esențial în evoluția sa, în formarea atitudinilor și comportamentului față de adulți, față de relațiile cu aceștia. Tînărul se află în două situații: în raporturile cu adulții el ocupă o poziție negală, fixată de norme, iar în grupurile de vîrstă el depinde de o egalitate identică celei adulte în relațiile reciproce, ceea ce reprezintă o cale de dezvoltare a colaborării tinerilor în felurite activități. Renumitul psiholog J. P i a g e t afirmă că încă în jocurile copilăriei se realizează cooperarea în cadrul căreia fiecare individ se consideră egal cu ceilalți. „Cînd copilul se grupează cu cei de aceeași vîrstă el este deja adult"[1], spunea P i a g e t, dar, adăugăm noi, în moduri specifice vîrstei, pornind de la trebuințele și aspirațiile proprii, chiar dacă unele norme folosite în aceste relații de grup sînt norme asemănătoare celor din relațiile dintre adulți. Maturizarea socială, ca și cea biologică a tînărului, este însoțită de integrarea acestuia în grupurile de aceeași vîrstă. De fapt așa cum confirmă și unele investigații empirice (cele ale lui R. și B. Z a z z o de pildă), aceste grupuri au un rol primordial în maturizarea individului.

Perioada adolescenței se caracterizează prin relații cu colegii de aceeași vîrstă întemeiate pe unele dintre normele importante ale egalității dintre adulți iar relațiile tinerilor cu adulții se constituie pe reguli și comportamente tipice relațiilor dintre copil și adult. Conștiința de sine, maturizarea socială îl conduc pe tînăr la dezvoltarea raporturilor cu cei de vîrsta sa. Grupele de vîrstă reprezintă în această perioadă de tranziție de la adolescență la vîrsta adultă un cadru esențial pentru dezvoltarea identității și personalității fiecărui adolescent. Intensitatea evenimentelor trăite împreună, interesul pentru aceleași valori sînt caracteristice vîrstei tinere.

Există două lumi spirituale, cea a tinerilor și cea a adulților. Dar ele nu sînt entități lipsite de comunicare reciprocă, de legături sociale și culturale, așa cum au demonstrat cercetările empirice[2]. Este posibil, totuși, ca în anumite condiții concrete cei vîrstnici să nu fie considerați de tineri ca simboluri și modele ce pot fi urmate. Căutarea identității proprii, întemeiată pe raporturi din afara familiei, și, în general, în mediul nonadult, este relevantă pentru nașterea unei discrepanțe între tineri și adulți.

Conștiința de sine, care include conștiința identității de sine, conștiința propriului eu, conștientizarea calităților și capacităților proprii, îi dă tînărului dimensiunea individualității sale. Fiind în plin proces de constituire, conștiința de sine a tinerilor este contradictorie. Așa cum au demonstrat studiile de psihologie, propriul eu ia diferite înfăți-

[1] J e a n P i a g e t, *Six etudes de psychologie*, Geneve, Ed. Gouthier, 1964.

[2] Vezi în acest sens: C o r n e l i a D i m i t r i u, *Constelația familială și deformările ei*, Editura Didactică și Pedagogică, 1973; *Adolescență și adaptare*, Iași, 1974; U r s u l a Ș c h i p u, *Criza de originalitate la adolescenți*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.

şări: eul real (imaginea despre mine într-un anume moment), eul dinamic (cum mă străduiesc să devin), eul ideal (cum trebuie să mă dezvolt) şi eul imaginar (cum aş vrea să fiu). Lipsa experienţei îndelungate de viaţă, contactul mai restrîns cu practica vieţii determină ca divergenţele între aceste euri la adolescent să se manifeste şi mai puternic, ele reflectîndu-se şi în raporturile cu adulţii. Despărţirea de copilărie este de cele mai multe ori dureroasă şi conduce la perceperea în mod dramatic a noii situaţii în care se află individul, conştient de individualitatea sa dar şi cu o nevoie acută de securitate, de sprijin din partea adulţilor. De aici năzuinţa sa către autonomie în raporturile cu adulţii. O autoritate excesivă, centrată pe ştirbirea personalităţii tînărului este un factor generator de divergenţe între generaţii. Autonomia la această vîrstă este o condiţie indispensabilă pentru formarea şi educarea tînărului. Această autonomie se manifestă în mai multe moduri: autonomie deschisă — dreptul tînărului de a decide singur asupra problemelor care-l privesc; autonomie emoţională — dreptul de a avea opţiuni proprii, independent de părinţi; autonomie morală — dreptul de a avea opinii personale.

Aşadar, particularităţi ale tinereţii, mai cu seamă ale adolescenţei, contribuie la afirmarea unor deosebiri între generaţii şi, în anumite condiţii, la conflicte între anumite grupuri de generaţii. Aşa cum scrie V. Pavelcu, „Adolescenţa este căutarea de sine a personalităţii şi realizarea acesteia pe planul valorilor sociale; este căutarea febrilă a unui loc în vastul arhipelag al rolurilor sociale; este efort de fixare a poziţiei într-un statut social, cu profil prin excelenţă profesional. Conştiinţa de sine se consolidează de data aceasta prin voinţa de a se conforma unui «plan de viaţă», de a se apropia de un model liber ales, şi de a-l făuri în mod independent. Autosupunerea ia locul supunerii, norma de conduită se transformă în lege suverană votată de un eu autonom; etapă a voinţei libere a autocontrolului, a creaţiei personale şi a originalităţii, complexul proces al dezvoltării ni se înfăţişează schematic ca o ‚emancipare progresivă a individului de familie, de profesor şi, în fine, de constrîngerea externă a societăţii. Această detaşare şi independenţă progresivă reprezintă în acelaşi timp o etapă de obiectivare a eului, de integrare a acestuia în societate“[3].

Schematic, diferenţele dintre copil şi adult arată astfel: (Vezi tabelul din capul coloanei alăturate).

copil	adult
— lipsit de responsabilitate	responsabil
— dependent	independent
— asexuat	dezvoltarea deplină a sexului
— se joacă	munceşte
— imatur	matur
— imitaţie	originalitate
— visător-afectiv	realist-intelectualizat

Toate trăsăturile de mai sus sînt predominante la copil sau la adult. Elemente tipice adultului pot fi găsite şi la copii, mai ales dacă îi vedem în evoluţia personalităţii către statutul de adult. În perioada adolescenţei particularităţile specifice copilăriei şi maturităţii se amestecă, ceea ce a determinat pe unii exegeţi să afirme că tînărul nu este nici copil nici adult. Mai mult, se constată o *contradicţie*, şi *anume, dintre supramaturizarea culturală a individului la vîrsta tinereţii şi insuficienta maturizare socială.* Condiţiile în care trăieşte şi învaţă adolescentul: prelungirea şcolarităţii pînă la o vîrstă mai mare şi absorbirea preocupărilor sale numai în activităţile de învăţătură, tendinţa multor părinţi de a-i scuti de grijile cotidiene, tutelarea din partea adulţilor, duc la frînarea dezvoltării maturităţii. În acelaşi timp, datorită impactului puternic al *mass mediei* asupra tinerilor, accesului larg la informaţie, accelerării dezvoltării sexuale şi fizice, are loc o maturizare mai timpurie în plan spiritual şi cultural. În adolescenţă se pun bazele şi se formează orientările morale şi sociale ale viitorului adult şi se conturează individualitatea sa în cadrul unui proces biopsiho-social contradictoriu. Contradicţia menţionată mai sus reprezintă unul dintre factorii ce diferenţiază generaţiile. Fără a stărui aici asupra altor factori, l-am semnalat pe acesta numai pentru a reliefa rolul avut de particularităţile adolescenţei în delimitarea generaţiilor.

Aflat la vîrsta conştientizării rolului său în societate, tînărul îşi caută locul în structura socială şi se pregăteşte pentru a ocupa acest loc. Unele teorii au insistat pe această orientare a tînărului. Una dintre cele mai cunoscute este cea a psihologului american K. Lewin[4]. El a cercetat tipul de conflict caracteristic trecerii de la poziţia în societate a grupului de copii la grupul de adulţi. Pe baza delimitării dintre aceste grupuri, Lewin a susţinut că la vîrsta adolescenţei are loc mişcarea socială din grupul de copii în grupul adulţilor. Adolescentul are tendinţa de a trece în grupul celor maturi şi de a se folosi de unele privilegii

[3] Vasile Pavelcu, *Invitaţie la cunoaşterea de sine*, Editura ştiinţifică.

[4] K. Lewin, *Principles of Topological Psychology*, New York, Mc Grew Kill, 1936.

inexistente la copii, dar aici el nu este încă acceptat cu un statut deplin și cu roluri bine definite și din această cauză el se află în situația de a oscila între cele două grupuri. Din această situație Lewin subliniază o particularitate a adolescentului: greutățile și prezența conflictelor la această vîrstă sînt dependente de gradul în care se fac delimitările în societate între grupul de copii și grupul de adulți, de durata de timp, în care adolescentul este situat în poziția incertă de a fi în ambele grupuri și de a nu aparține pe deplin nici unuia dintre ele. Ideea lui Lewin despre plasarea adolescentului la intretăierea influenței grupurilor menționate a stat la baza unora dintre teoriile contemporane cu privire la cultura tineretului. Teza fundamentală a acestora este, așa cum am subliniat deja, existența unei societăți a adolescenților în cadrul social larg, cu valori și aptitudini proprii ce acționează asupra celorlalte grupuri sociale. Această societate adolescentină se exprimă teoretic prin conceptul de cultură a tineretului. Pe de altă parte, societatea în evoluția ei produce transformări dătătoare de elemente noi. Acțiunea umană, pivotul fundamental al dezvoltării societății, determină modificări sociale pentru a fi satisfăcute nevoile sociale. Procesul dezvoltării continue a societății determină la rîndul său contradicții, tensiuni la nivel social și grupal, cu deosebire atunci cînd noile structuri sociale și culturale nu se impun pe deplin și cînd nu sînt percepute de oameni în realele lor sensuri. Aceeași evoluție caracterizează și dezvoltarea generațiilor.

Cultura tineretului este văzută și ca expresie a discrepanței între copilărie și perioada adultă. Discontinuitățile generaționale sînt decalaje în timp între o generație matură și generația ce o precede. Tranziția de la copilărie la adult nu este în nici o societate continuă. În unele societăți, sublinia Kenistor, discontinuitățile sînt radicale. Concomitent există și discontinuități specifice fiecărui grup de vîrstă, determinate de discrepanțele între diferitele grupuri de vîrstă în același timp.

Cultura tineretului nu este întotdeauna sau explicit antiadultă, ci este mai de grabă nonadultă, pentru că ea promovează valori specifice vîrstei și în acest fel se diferențiază de lumea adultă. Acest tip de cultură este consecința discontinuității grupurilor de vîrstă și ea servește ca funcție pentru rezolvarea unora dintre problemele ridicate de această discontinuitate. Ea este un cadru de dezvoltare și afirmare a identității proprii, a însușirii statutului și rolurilor de adult pornind de la trebuințele caracteristice vîrstei tinere.

Un rol important al identității este de a furniza un sens continuității dintre trecut, prezent și viitor într-un întreg coerent. Adolescentul este obligat să creeze o sinteză unică între modele, identități și idealuri adesea incompatibile între ele, oferite de mediul său de viață. Formarea identității este însoțită de apariția sensului eului care vizează în primul rînd perceperea legăturii dintre trecut, prezent și viitor. Cînd trecutul unei generații este mai îndepărtat în timp, iar viitorul este mai dificil de prevăzut, o asemenea continuitate este afectată de schimbările sociale și influențează acea generație. Pentru generația nouă, ca și pentru cea veche, important este efortul creativ intens și un exercițiu permanent al acțiunii sociale pentru a face față schimbărilor sociale cu un ritm ridicat în epoca actuală.

Însăși societatea este interesată ca tinerii să-și pună în valoare virtuțile și calitățile prin conștientizarea propriei identități. Recunoscînd adolescenței și tinereții statusuri și roluri proprii, societatea acreditează forța și potențialul lor și, drept urmare, facilitează trecerea de la copilărie la perioada adultă prin crearea condițiilor propice de dezvoltare a personalității tinere în acțiuni sociale concrete. Concomitent cu o cultură a tineretului există și o cultură pentru tineret, o cultură creată de societate pentru generația tînără.

Raporturile între adulți și tineri se manifestă deci pe două planuri: cel al opoziției față de părinți trăită ca reacție individuală produsă în relațiile interpersonale și cel al relației tînăr-adult care este trăită prin grupul de apartenență cu tot ceea ce participarea la o situație colectivă structurată de norme recunoscute implică: difuzarea responsabilității, polarizarea opiniilor, radicalizarea atitudinilor la vîrsta tînără.

O socializare anticipatoare determină copilul să-și însușească valorile tipice grupului de vîrstă. Dar părinții înșiși pot fi prinși în ceea ce Riesman a numit socializare retroactivă. Plasîndu-se pe poziția de a învăța, adulții preiau de la tineri unele elemente ale modului lor de existență. Obiecte și vestimentație, spectacole, activități de vacanță, sporturi, reviste, ziare pentru tineri le regăsim și la o parte din adulți. Asistăm la o omogenizare a culturii, a limbajelor, fiind suprimate barierile dintre vîrste: adulții audiază muzică tînără, participă la distracțiile tineretului, iar adolescenții se familiarizează cu preocupările celor vîrstnici.

Dialectica subtilă a generației și vîrstei transpare și din aspirația fiecărei vîrste de a atinge pragul altei vîrste, de a se considera membru al unei generații diferite de cea căreia îi aparține. Se dovedește astfel că vîrstele nu sînt realități imuabile, că, deși sînt un dat biologic și deci au un caracter obiectiv, ele pot fi percepute în fluxul continuu al vieții unui om. Semnul modern și de civilizație al unei societăți este exprimat de lipsa oricărei segregații de vîrstă, de viziunea ei egalitară asupra vîrstelor. Pentru că fiecărei vîrstei i se acordă un conținut social și este modelată social, limitînd, fără a putea să le elimine complet, efectele trăsăturilor ei biologice.

Trecerea de la o vîrstă la alta reprezintă jaloane în scurgerea timpului biologic al evoluției omului. Însă timpul biologic nu este asemănător cu timpul fizic. Schimbările, ca și ritmul de scurgere a timpului trăit de om sînt diferite de alte tipuri de timp. Omul se înscrie pregnant în timpul psihologic și timpul social. Aceste tipuri de timp determină diferențele și unitatea vîrstelor. Ele dau specificul fiecărei vîrste, ca și ritmul de evoluție a individului într-o perioadă anume de vîrstă. Între grupele de vîrstă, între generații nu există un zid de nepătruns. Copilul, pentru că nu a cunoscut altă vîrstă, tinde să fie adult, de unde și graba de a se manifesta ca adult. Devenit adult, omul are nostalgia copilăriei și a tinereții. Nu rareori se întîmplă să descoperim, adulți fiind, cum ar fi trebuit să fim în adolescență. Există un mod de a învăța, de a ne însuși comportamentul unei vîrste? Probabil că da. Mai sigur însă este faptul că în alte perioade de vîrste, aruncîndu-ne privirile înapoi, filtrul nostru spiritual și intelectual reține acele elemente ce prezintă semnificație și importanță pentru vîrsta prezentă. Adeseori judecăm o vîrstă trecută prin trebuințele noastre actuale și prin modul nostru de a judeca, interpreta și valoriza.

Esențială trebuie însă să rămînă capacitatea de a ne transpune în alte vîrste decît cea în care sîntem și aceasta permite înțelegerea între vîrste. Incapacitatea de a nu simți problemele specifice fiecărei vîrste duce la tensiuni între generații. Înțelegerea unei generații și a unei vîrste, apropierea de ea nu înseamnă nicidecum renunțarea la prerogativele propriei tale vîrste.

Fără îndoială, problematica raporturilor dintre adulți și tineri este mult mai complexă și diversă și nu putea fi abordată în toată integralitatea ei în spațiul restrîns al unui articol. Am încercat să argumentăm că diferențele între tineri și adulți, au, pe lîngă alte trăsături, și un puternic caracter generațional care în anumite condiții sociale, culturale și istorice are o importanță deosebită. Individul parcurge de-a lungul evoluției sale diferite faze în care el se manifestă ca membru al unui grup de vîrstă specific plasat într-un context social. Iată de ce considerăm că eficiența actului educativ este dependentă și de gradul de valorificare a valențelor formative ale apartenenței la generație și, deci, de luarea în seamă a aspirațiilor, trebuințelor și idealurilor proprii unui grup generațional.

Referindu-se la rolul pe care îl au educatorii în formarea și creșterea tinerei generații, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea: „Tuturor le revine o înaltă răspundere patriotică de a crește și educa tînăra generație, de a forma tineretul patriei noastre pentru muncă, pentru viață — cuprizînd în muncă și știința, și cultura, pentru că și acestea sînt o formă de manifestare a muncii creatoare a fiecărui popor".[5]

[5] Nicolae Ceaușescu. Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Timișoara Editura Politică, 1984. p. 11—12.

Rolul activităților didactice pe grupe, în dezvoltarea tendințelor de cooperare

A. COSMOVICI

1. ÎNTR-O CERCETARE efectuată cu cîțiva ani în urmă am putut demonstra că sociabilitatea implică trei însușiri: comunicativitatea, dorința de a se afla într-un grup (afinitatea socială) și altruismul (dispoziția de a colabora, de a ajuta pe alții.) Acestea corelează între ele, fără a coincide, existînd cazuri cînd dorința de societate nu coincide cu un nivel ridicat de comunicativitate [1] sau cu tendințe altruiste. Totuși, multiplicarea ocaziilor de colaborare influențează raporturile reciproce. După T. Newcomb, în această situație crește gradul de simpatie reciprocă [2]. J. Maissonneuve citează cercetări care au probat că pînă și rezervele față de negri, în Statele Unite, dispar în mare măsură, cînd, datorită învecinării, sporește schimbul de informații cu ei [3.]

Sociabilitatea individului este stimulată de experiența sa în ce privește comunicarea și colaborarea. Or, tocmai această experiență nu este suficient pusă în valoare de condițiile predării cunoștințelor în școlile noastre. În adevăr, deocamdată, la noi predomină în mod net utilizarea în clasă a metodelor frontale, în special a expunerii și conversației, care nu numai că nu implică o cooperare între elevi, dar chiar o interzice: și cînd expune, și cînd profesorul pune întrebări, elevii nu au voie să comunice între ei; fiecare trebuie să se gîndească și să răspundă pe cont propriu (cînd este întrebat). Așa încît colaborarea în unele cazuri în ce privește activitatea principală, învățătura, este extrem de vagă și în mare parte nepermisă.

Experienţa vieţii în grup se îmbogăţeşte mai mult în cadrul activităţilor extraşcolare sau în afară de clasă: acelea organizate de U.T.C. şi pionieri, cercuri de elevi, formaţii artistice şi sportive etc. Fără îndoială că ele ocupă un loc mai puţin important în viaţa elevului care consacră învăţăturii cea mai mare parte a timpului petrecut în afară de şcoală. De aceea, rezultatele educaţiei pentru viaţa în colectiv, obţinute de şcoală sînt, în general, prea puţin mulţumitoare. Adevărata educaţie în această direcţie se va face abia la locul de muncă din producţia industrială sau agricolă.

Iată de ce utilizarea metodelor moderne şi în special a activităţilor didactice pe grupe de elevi e menită să creeze numeroase ocazii de colaborare şi să contribuie la educarea sociabilităţii, la pregătirea elevilor pentru viaţa şi munca în colectiv.

În adevăr, o trecere în revistă a ideilor acelor pedagogi şi psihologi care au preconizat activităţi desfăşurate de elevi în grup arată că s-a urmărit fie, în special, creşterea independenţei intelectuale a elevilor, fie, îndeosebi, dezvoltarea spiritului colectivist. În fond, evident, trebuie urmărite ambele aspecte [4]

2. Cu ocazia unui experiment organizat, la Liceul Nr. 5 „Emil Racoviţă" din Iaşi* am putut aprecia influenţa activităţilor didactice pe grupe asupra tendinţelor de comunicare şi cooperare manifestate cu acest prilej.

Experimentul a fost organizat pentru a pune în evidenţă resursele instructiv-educative ale acestor forme de învăţămînt, cît şi pentru a elucida o serie de aspecte metodice referitoare la organizarea şi conducerea activităţilor în grup [5]

Timp de doi ani au fost utilizate două clase paralele, avînd aproape aceeaşi medie generală, clase la care predau aceiaşi profesori. Clasa experimentală a fost împărţită în 9 grupe de cîte 3—4 elevi; grupele erau omogene din punct de vedere al sexului, dar eterogene în ce priveşte nivelul la învăţătură al membrilor grupei. S-a urmărit însă ca media şcolară a grupelor să fie aproximativ aceeaşi (totuşi nu s-a putut evita ca una din grupe să fie mai slabă decît celelalte). În clasa experimentală s-au organizat activităţi pe grupe la 7 discipline şcolare, totalizîndu-se un număr de circa 200 rezolvări de sarcini şcolare prin discuţii în grup. În clasa de control s-au organizat cîteva activităţi de grup numai la sfîrşitul perioadei experimentale, pentru a face comparaţii între modul de lucru în colectiv al elevilor din cele două clase.

Doi psihologi au urmărit îndeaproape activitatea grupelor, înregistrînd intervenţiile fiecărui elev, cît şi cui sînt adresate (doar unui coleg sau întregii grupe). Pentru o justă cantificare s-a înregistrat drept o singură intervenţie, cea care nu depăşea durata de 10—15 secunde; cînd era mai lungă era considerată ca dublă sau triplă etc. Nu s-a putut nota conţinutul aserţiunilor, dar se putea observa reacţia favorabilă sau nefavorabilă a partenerului, dacă sugestia era luată în consideraţie sau nu ş.a.m.d. Numărul total al intervenţiilor efectuate într-o anume activitate era înmulţit cu 100 şi împărţit la timpul total acordat activităţii de grup (evaluat în secunde). Se obţine un „coeficient de comunicare", permiţînd compararea volumului de comunicări între diferite grupe sau cel realizat la diferite discipline.

În cele ce urmează vom consemna observaţiile efectuate de unul din psihologii care a urmărit cele 9 grupe, succesiv, în cadrul unui total de 27 activităţi didactice pe grupe.

3. Mai întîi volumul comunicărilor dintre membrii grupei depinde, într-o oarecare măsură, de obiectul de învăţămînt. De exemplu, la matematică se discută mai puţin decît la limba franceză Totuşi, un rol foarte important îl au natura şi dificultatea problemei, fiindcă cel mai mare coeficient de comunicare l-am obţinut tocmai în cazul unei probleme grele de matematică.

Cînd nivelul şcolar al grupei este mai ridicat, se observă o scădere a numărului de intervenţii. Stabilind o ierarhie a grupelor bazată pe notele obţinute în activităţile desfăşurate în colectiv (într-un trimestru), ea dă o corelaţie de -0,43 cu ordinea stabilită pe baza coeficientului de comunicare. Deci se vorbeşte cu atît mai mult, cu cît elevii se lovesc de dificultăţi mai mari. Totuşi e vorba doar de o tendinţă, relaţia nu e certă, pentru că, fiind doar 9 grupe ($n = 9$), coeficientul de mai sus nu este statistic semnificativ. Dar, celălalt psiholog, bazîndu-se pe observaţiile sale făcute pe grupe cu altă compoziţie, a obţinut un coeficient apropiat (-0,40), ceea ce întăreşte presupunerea de mai sus.

Mai importantă este constatarea că omogenitatea favorizează comunicarea: cînd deosebirile dintre elevi în ce priveşte nivelul la învăţătură nu sînt mari, discuţiile se înfiripează mai uşor, controversele sînt mai susţinute. Dacă, dimpotrivă, în grup se află un elev mult mai slab decît ceilalţi, el nu prea îndrăzneşte să intervină şi deseori este redus la tăcere, dacă părerile sale par inoportune.

Într-un singur caz, omogenitatea nu este favorabilă: cînd toţi elevii sînt slab pregătiţi. Atunci discuţia lîncezeşte, grupa nu reuşeşte să progreseze deloc.

În general, întrucît grupele de şcolari sînt centrate pe rezolvarea unei probleme, cel mai bun este cel mai solicitat şi, ca urmare, vorbeşte cel mai mult. În adevăr în 6 din cele 9 grupe cel mai activ a fost elevul cu media cea mai mare. Totuşi, fluiditatea verbală este o aptitudine relativ independentă, de aceea în 2 grupe cel mai mult a vorbit şco-

* Mulţumim conducerii liceului şi cadrelor didactice care ne-au dat un larg şi competent concurs.

larul aflat pe locul al doilea în privința pregătirii școlare, iar, într-un caz, cel mai vorbăreț a fost chiar cel mai slab din grupă (dar din grupa în care toți aveau un nivel mediocru).

Uneori observăm și situația în care cel mai activ nu este mereu același elev, ci, în funcție de obiect, intervine mai mult cînd unul, cînd altul, după cum este pregătit mai bine fiecare; unul la matematică, altul la limba franceză, altul la istorie ș.a.m.d.

Aceste observații ne conduc la ideea că *în formarea grupelor de elevi trebuie evitate diferențele mari în ce privește pregătirea școlară*, după cum și situarea într-un același colectiv a celor mai slabi. În condițiile prezente, *s-ar recomanda alcătuirea unor grupe de elevi mijlocii și foarte buni, iar altele de elevi mijlocii împreună cu școlari slabi.*

Fără nici o intervenție din partea profesorilor, în 4 grupe s-a instaurat un stil democratic de conducere în care cel mai bun conduce rezolvarea problemei, dar se consultă și ține cont de părerea celorlalți. Uneori, liderul se schimbă de la un obiect la altul în funcție de competența fiecăruia. În două grupe s-a instaurat un stil autoritar, favorizat de existența unor contraste mari în pregătire, între un elev și ceilalți. O altă grupă s-a caracterizat printr-un fel de „dualitate a puterii", două fete fiind mereu în rivalitate și impunîndu-se în fața celorlalte. În fine, două eleve au lucrat împreună, izolînd oarecum pe cea de a treia (grupa avea numai trei membri), iar grupul format din elevii slabi a lucrat fără nici o conducere, la întîmplare (stilul „laissez-faire"). *Cum stilul democratic este cel mai favorabil muncii în colectiv, profesorul va trebui să stimuleze acest stil, să combată tendințele predominatoare a unor elevi și, din nou, să evite alcătuirea de grupe în care contrastele dintre pregătirea elevilor să fie prea mari.*

4. Pentru a putea aprecia progresele realizate printr-o activitate susținută în cadrul grupelor, am efectuat, la sfîrșitul perioadei, o comparație între grupele clasei experimentale cu grupe constituite în clasa de control, căutînd să aibă o compoziție cît mai apropiată în ce privește nivelul la învățătură al elevilor.

Dînd aceleași probleme de soluționat în ambele clase s-a observat că, dacă, la început coeficientul de comunicare al grupelor din clasa de control era mult mai mic, după cîteva activități el se apropia de cel al clasei experimentale. Ceea ce s-a vădit a progresa însă foarte lent este dispoziția elevilor de a discuta realmente părerile diferite de ale lor și, mai ales, de a renunța la propriul punct de vedere în favoarea altuia, mai bine întemeiat logic. Acesta este de fapt progresul esențial realizat prin organizarea de discuții în grup. Atunci cînd un elev își dă seama că este în avantajul său să asculte părerile celorlalți și să opteze pentru opiniile cele mai bine argumentate, el devine un adept al muncii în grup și se instaurează cu adevărat ceea ce numim *spirit colectivist*, adică o reală colaborare care duce la sporirea coeziuni grupului, la instaurarea unui climat de lucru pozitiv. În adevăr, în clasa experimentală, după un stadiu în care certurile între membrii aceluiași grup erau numeroase, a survenit perioada colaborării, a discuțiilor liniștite, fără enervări — mai ales în grupele cu conducere democratică. În acest fel a sporit și randamentul grupelor, ele obținînd mai bune rezultate școlare, decît clasa în care s-a lucrat, utilizîndu-se numai învățămîntul frontal.

Atît profesorii, cît și cercetătorii, au putut observa cum, treptat, în clasa experimentală au apărut frecvente relații de ajutor între membrii aceleiași grupe (nu numai în clasă, ci și acasă): vizite reciproce, colaborare în pregătirea lecțiilor, ajutor în caz de îmbolnăvirea unuia. În cadrul grupurilor a apărut practica de a se face cadouri fiecăruia de ziua de naștere. Apoi s-a remarcat o mai mare apropiere față de profesori — ca rezultat al faptului că în timpul activităților pe grupe se poartă discuții mai particularizate între o grupă (cînd una, cînd alta) și profesor.

În general, clasa experimentală a devenit mai unită, mai puțin zgomotoasă, certurile, conflictele au fost mult mai rare decît în clasa de control. S-a simțit o mai mare disciplină, o atmosferă de lucru sănătoasă.

Desigur, aceste ultime aspecte s-ar putea datora compoziției diferite ale celor două clase care erau practic egale în ce privește nivelul la învățătură, dar fără să se poată realiza o egalizare în ce privește trăsăturile de temperament și de caracter. Cu mijloacele actuale de diagnostic, acest lucru n-ar fi posibil. Totuși, nu existau în clasa de control elemente recalcitrante, care să explice diferența de atmosferă.

În ce privește progresele realizate în cadrul grupelor, acestea se datorează cu siguranță rezolvărilor repetate de sarcini colective. De altfel, progresele nu sînt aceleași în toate cazurile: grupa cu elevi slabi n-a prea înregistrat progrese; cele mai bune rezultate le-au obținut colectivele avînd o conducere democratică, un optim climat de activitate.

La fel stau lucrurile și cu școlarii luați separat. Unii au progresat vizibil în ceea ce privește gradul de sociabilitate (o elevă timidă remarcă, în mod spontan, că ea este o ființă „puțin sociabilă" și înainte „făcea totul singură", dar acum s-a obișnuit să se consulte și s-a apropiat de colege) sau în privința mentalității (după cele arătate de un băiat, deosebit de dotat, activitățile de grup i-au permis să-i cunoască mai bine pe ceilalți: „lucrînd împreună, spune el, mi-am dat seama că ei pot să judece bine, să se descurce, dar nu se străduie suficient"). Dar tot au mai rămas în clasă cîțiva copii retrași. Chiar după zeci de activități de grup, s-au mai constatat, în unele cazuri, greutăți de comu-

nicare, cîte o grupă care nu se descurcă bine în colaborare. Procesul de educare a sociabilității este dificil și de lungă durată. Nu trebuie să uităm că noi am început să lucrăm în grupe după ce elevii au învățat exclusiv în mod individual — timp de 8 ani. Apoi n-am putut organiza activități pe grupe decît în proporție de 10—15% din timpul total de învățămînt, adică de două ori mai puțin decît ar fi fost necesar.

În fine, fiind prima încercare pe care am întreprins-o au fost comise și erori: în unele grupe au existat diferențe prea mari în ce privește nivelul de pregătire al elevilor, iar una a fost alcătuită numai din băieți slabi la învățătură; profesorii s-au obținut să intervină în modul de lucru, ori ei trebuie să influențeze colectivul pentru a se instaura un climat de lucru favorabil, o conducere de tip democratic. Cu toate acestea, rezultatele obținute confirmă așteptările: *activitățile pe grupe pot îndeplini un important rol în educarea sociabilității elevilor, a spiritului lor colectivist.* Ele au și un rol pozitiv din punct de vedere instructiv, pe care nici nu l-am scos în evidență, însă a fost vizibil.

5. Succesele sînt în funcție de o serie de condiții. În afara celor menționate amintim că, neapărat, rezultatele obținute în activitățile pe grupe trebuie notate, luate în considerare în aprecierea individuală, trimestrială, a elevilor. *Profesorul are obligația să se preocupe, cel puțin în perioada inițială, să cîștige de partea acestui mod de lucru pe lideri, pe cei mai buni elevi.* În fine, *mare importanță are modul cum problematizăm sarcinile ce le dăm elevilor spre soluționare.*

Activitățile didactice pe grupe se folosesc încă rareori în învățămîntul nostru. O cauză este supraîncărcarea programelor la unele materii, căci munca pe grupe solicită timp. O alta este dificultatea problematizării materiei la unele discipline (istoria, limba și literatura), pentru care s-ar cere elaborarea unor îndrumări metodice.

Oricum, dat fiind avantajele învățămîntului activ, e de dorit ca, în viitor, să se urmărească crearea de condiții pentru a organiza frecvent activități didactice pe grupe, valoroase din punct de vedere instructiv și cu resurse multiple în educarea comunistă a elevilor, pentru munca în colectiv în spiritul unei discipline asumate, conștiente.

BIBLIOGRAFIE

1. A. Cosmovici, D. Mihai, *Aspecte ale sociabilității persoanei*, Rev. de psihologie, T. 19, nr. 1/1973, p. 23.

2. T. Newcomb, R. Turner, Ph. Converse, *Manuel de psychologie sociale* (trad.), Paris, P.U.F., 1970, p. 258.

3. J. Maisonneuve, *Psychosociologie des affinités*, Paris, P.U.F., 1966, p. 85.

4. László Buzás, *Activitatea didactică pe grupe* (trad.), București, E.D.P., 1976, p. 66.

5. Unele rezultate pot fi găsite în articolul: Ana Stoica, A. Cosmovici, *Aspecte ale activităților didactice pe grupe*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1972, cît și în volumul editat de Liceul nr. 5 „Emil Racoviță" — *Încercări de înnoire a tehnologiei didactice*, Iași, 1976, p. 62—199.

6. W. Okoń, *Învățămîntul problematizat în școala contemporană*, (trad.), București, E.D.P., 1978, p. 273—276; A. P. Hare, *Handbook of Small Group Research*, New York, Free Press, 1962, p. 355; G. Dubal, *La dialectique dss groupes*, Education et développement, nr. 46, 1969, p. 28 ș.a.

Patria în universul școlarului din clasele primare

Înv. MARCELA PENEȘ
Școala Nr. 190 din București

CA UNA DINTRE TRĂSĂTURILE MORALE DE BAZĂ, dragostea de țară rămîne dominanta trăsătură a personalității umane. Ea nu este, sau nu trebuie să rămînă numai o stare afectivă, ci și una de cuget și faptă. Dragostea de patrie începe cu atașamentul pentru locul natal, pentru oamenii care trăiesc și muncesc în acest spațiu geografic, pentru limba și cultura acestui popor, pentru visele, dorințele și idealurile sale.

Presupunînd că elemente ale formării conștiinței și conduitei patriotice pot și trebuie să existe încă din clasele primare, vom prezenta în cele ce urmează un mod de lucru, la clasele a III-a, prin care ne-am propus să urmărim:

1) Învățarea noțiunilor patrie, popor etc. și înțelegerea lor în strînsă legătură cu experiența de viață a copiilor.

2) Operarea cu aceste noțiuni.

3) Crearea unui climat de receptare a acestor noțiuni printr-o participare afectivă a elevilor.

4) Orientarea primilor pași către o conduită patriotică.

La începutul clasei a III-a se constată că elevii au acumulat o sursă de reprezentări și noțiuni despre patrie; casa părintească,

școala, cartierul, orașul sau satul, părinții, cunoscuții, locul lorde muncă. Cu prilejul excursiilor, ei au trecut dincolo de orizontul local, iar textele de citire au conținut istoric (din manualul clasei a II-a), au mijlocit înțelegerea unor fapte istorice, legate atît de trecutul glorios de luptă al neamului nostru, cît și de realitatea prezentă.

Toate aceste elemente cu care elevii au venit în contact, mai mult sau mai puțin direct, fac ca la începutul clasei a III-a, elevii să aibă unele impresii și reprezentări despre patrie. Noțiunea de patrie apare însă, cum este și firesc pentru această vîrstă, incompletă, lipsită adeseori de laturile sale esențiale. Astfel, într-un chestionar inițial aplicat elevilor, patria este astfel definită: „Patria este casa și școala", «Patria este formată din „blocuri, păduri și vii», „Patria este formată din multe orașe", „Patria sînt toți oamenii", „Patria este casă în care ne-am născut", „Patria este mama pe care o iubim toți", „Bunicii, părinții și alți oameni buni formează Patria", „Patria înseamnă case, fabrici și drumuri lungi" etc. În modul de formulare al răspunsurilor se resimte influența lecțiilor de citire, a unor poezii învățate.

Pe parcursul clasei a III-a se exercită un sistem de influențe, în scopul lărgirii sferei de cunoaștere, a îmbogățirii treptate a noțiunilor, a diferențierii esențialului de neesențial. Elevii au fost ajutați să se ridice la o înțelegere mai bogată și mai corectă a noțiunilor patriotice pentru o mai bună apreciere a îndatoririlor lor patriotice. Se remarcă aportul lecțiilor de citire, geografie, muzică, desen, lectură, fără a lăsa să se înțeleagă că nu au existat momente de pătrundere și clarificare a aspectelor amintite mai sus și în cadrul celorlalte obiecte de studiu.

La citire, lecțiile pe care le-am considerat că-și pot aduce o contribuție directă, le-am grupat pe următoarele 7 teme:

1) **Atitudinea față de școală și de învățătură.** („Din nou la școală", „Ne angajăm" de V. Tulbure, „Din anii de școală ai lui N. Bălcescu" după I. Ghica).

2) **Frumusețea muncii, respectul pentru cei ce muncesc.** („Munca ne e dragă", „Mîinile", „Am și eu două mîini" de M. Sîntimbreanu).

3) **Trecutul glorios de luptă al poporului nostru.** („Din viața dacilor", „Războaiele lui Traian cu Decebal", „Mircea cel Bătrîn" și Baiazid" de M. Eminescu, „Un ostaș de-al lui Țepeș", „Lupta de la Podul-Înalt" de M. Sadoveanu, „Hora Unirii", „În anul 1907" de Z. Stancu, „Visul împlinit" de L. Blaga).

4) **Frumusețea limbii noastre.** („Limba noastră" de Alexe Mateevici).

5) **Pilde de patriotism.** (Aurel Vlaicu, Ciprian Porumbescu, Nicolae Bălcescu, Mihai Viteazul, Horea, Cloșca și Crișan).

6) **Evenimente memorabile** (Ziua Republicii, Cîntec de 1 Mai, 23 August — ziua eliberării).

7) **Frumusețile și bogățiile patriei.** („Delta Dunării", „La cîmpie" de F. Neagu", „Podoabe ale Argeșului", „București — inima țării", „Porțile-de-Fier", „Vara cea luminoasă" după Cezar Petrescu, „Făgăraș" de Ana Blandiana). Și în final, poezia „Patria mea" ca un corolar a tot ce s-a acumulat pe parcursul unui an întreg.

Tema *Frumusețea muncii* am deschis-o printr-o întîlnire a elevilor cu un părinte, muncitor fruntaș la Uzinele de Mașini Grele — București. El a vorbit cald și apropiat despre viața uzinei și a celor ce muncesc în ea. S-a marcat, pe hartă, drumul pe care-l parcurg mașinile grele de la uzină spre locurile unde sînt așteptate. Pe lîngă o accesibilă informare, copii au trăit și sentimentul de mîndrie legat de munca și realizările părinților. Tot la acest capitol, pornind de la bucata de lectură: „Am și eu două mîini" am organizat discutarea unui „caz pozitiv" din colectiv. Este vorba de o fetiță care a știut să-și ajute timp îndelungat mama suferindă. Exemplul acestei eleve a declanșat un nou mod de comportare în familie, la mulți elevi, lucru confirmat de părinți. Tema *Trecutul glorios de luptă al poporului nostru* am completat-o cu portrete istorice, tablouri cu scene de luptă, emoționante lecturi istorice și în încheiere, ultima lecție a fost o lecție-vizită la Muzeul de istorie al R.S.R.

La tema *Pilde de patriotism* s-au prezentat pagini de albume, audiții, lecturi memorabile, iar lecția „Aurel Vlaicu" a fost urmată de o vizită la Muzeul Tehnic.

Evenimentele istorice, aniversarea lor au avut loc în cadrul adunărilor festive cu ceremonial pionieresc, elevii prezentînd cîntece, poezii și creații proprii închinate acestor sărbători.

Legat de tema *Frumusețile și bogățiile patriei* am organizat plimbări prin București, în scopul cunoașterii orașului natal, o vizită la Muzeul Arhivelor care găzduia expoziția „București — vatră a istoriei", călătorii imaginare pe hartă („Drumul Oltului", „Podoabe ale Argeșului", „Porțile-de-Fier"), albume lucrate pe grupe de elevi cum ar fi: Delta Dunării, La cîmpie, Prin munții patriei, Oameni și obiceiuri.

Atitudinea față de școală și de învățătură bine subliniată în poezia „Ne angajăm" de V. Tulbure, ne-a oferit prilejul unei prime verificări verbale a felului cum au înțeles elevii modul în care pot dovedi o comportare patriotică, urmînd ca aceasta să fie verificată și confirmată de participarea lor la muncile obștești și patriotice (de înfrumusețare a clasei, a școlii, de strîngere a plantelor medicinale, de îngrijire a monumentelor istorice, păstrarea bunului obștesc etc.). Fiecare asemenea activitate a fost precedată de o scurtă prezentare a calității și importanței pe care o prezintă această

activitate, și urmată de aprecierea modului cum s-a realizat munca, remarcîndu-se corectitudinea, conștiinciozitatea, spiritul colectiv, inițiativa și alte asemenea trăsături pozitive ale muncii colective. Dar, desigur, principala îndatorire patriotică a elevilor este învățătura, buna lor pregătire pentru viață, modul în care muncesc zilnic și se ajută între ei. Aprecierile și remarcile zilnice impulsionează atitudinea școlarului mic stîrnind dragostea și interesul pentru munca de învățare. Expozițiile cu caiete, desene, lucru de mînă, prezentate în fața școlarilor și a părinților au avut rol deosebit în ambiționarea elevilor pentru a realiza lucruri din ce în ce mai bune.

Patriotismul se concretizează cu deosebire în modul de comportare. Am urmărit, să îndrum, să ajut, și să stimulez pe elevi, astfel încît îndatoririle patriotice pe care le-au cunoscut și la care au aderat afectiv să facă parte din conduita lor reală. După poezia „Patria mea", care a încheiat această tematică, am procedat la realizarea unui nou chestionar pe tema „Gînduri despre patrie" cuprinzînd întrebările: *Ce știu despre Patrie? Ce fapte patriotice îmi aparțin?* Cum era și firesc, răspunsurile elevilor s-au completat cu noi date, ele apar mai bogate în conținut, mai atent formulate. În ceea ce privește formularea, ea are mai mult amprenta compunerilor și mai puțin din rigoarea definițiilor.

Redăm cîteva din aceste răspunsuri:

„Patria este pămîntul roditor moștenit de la strămoșii noștri. Este grădina unde noi ne jucăm în pace"; „Cînd spun Patrie, mă gîndesc la locul unde trăiesc, învață și muncesc oamenii care mă ajută. Vreau să fie pace!"; „Patria este totul. E o carte din care învățăm totul"; „Patria este locul unde domnul Ioan Cuza i-a urît pe boieri și l-a iubit pe Moș Ion Roată și pe alți țărani"; „Patria este o casă mare în care oamenii buni muncesc și se adăpostesc de dușmani. Eroii au luptat pentru apărarea ei. Mai sînt și fabrici și șantiere și canalul Dunăre — Marea Neagră". „Patria ne fericește copilăria. Ea a început de mult. Și Decebal a luptat pentru binele patriei. Patria înseamnă oamenii care muncesc și cîntă în pace". *„Dacă nu ar fi Patrie nu ar fi nimic"* etc.

Dintre faptele patriotice enumerate de elevi, învățătura ocupă locul întîi, pe locul al doilea se află munca pentru înfrumusețarea clasei, a școlii și pentru îndeplinirea angajamentului pionieresc — urmate de alte fapte ce se referă la: ajutorarea părinților, comportarea civilizată, la respectarea unor însușiri de ordin moral: cinstea, sinceritatea, hărnicia, bunătatea.

Nu a existat, din capul locului, pretenția de a obține de la elevi, la sfîrșitul clasei a III-a, răspunsuri greoaie, pretențioase, care, foarte bine ar fi putut însemna confuzii, inaccesibilități. Cum drumul cunoașterii are loc în etape, n-am făcut altceva decît să ne oprim o clipă asupra celor dintîi pași de inițiere în înțelegerea și apoi în aderarea la o anume conduită.

Copiii, la această vîrstă, se însuflețesc, au o sensibilitate și trăire accentuată, receptivitatea este vie, iar reacțiile sufletești rapide și spontane. Toate acestea favorizează apariția „primilor muguri" din care pot înflori cele mai frumoase și trainice sentimente. Învățarea poeziilor, în general, a celor patriotice în special, constituie un frumos și necesar exercițiu de gîndire, de memorie, de simțire.

Sigur că exemplul învățătorului, modul cum acesta se însuflețește, cum trăiește sincer momentele lecției, cum folosește întregul comportament, începînd cu mimica și inflexiunile vocii și ajungînd pînă la exprimare și comunicare, toate aceste „reușite", au, desigur, efectul educațional dorit.

Prin acțiunile colective (serbări, activități de muncă educativă) am urmărit antrenarea tuturor copiilor, încurajarea manifestărilor lor pozitive, într-un domeniu sau altul, cu scopul de a-i face să cunoască și să

(Continuare în pg. 26)

Contribuția elementelor de istorie locală la educația patriotică a elevilor

Prof. ION BELEAN
Școala din Sanislău, jud. Satu Mare

OBIECTIV major al procesului educațional, educația patriotică își găsește terenul cel mai fertil de realizare în predarea istoriei, care prin funcția ei specifică se adresează în același timp minții și inimii, din a căror îngemănare se naște dragostea și devotamentul față de patrie și popor. Pentru realizarea cu succes a acestui obiectiv, este necesar ca profesorul să folosească cu măiestrie cele mai eficiente metode și mijloace de învățămînt.

Elementele de istorie locală contribuie într-o măsură însemnată la stimularea interesului elevilor pentru istorie, dîndu-le posibilitatea să cunoască direct trecutul, transpunîndu-i în atmosfera epocii respective, să cunoască fenomenele social-istorice caracteristice acesteia. Contactul direct cu faptele trecutului, prezentate realist și explicate rațional, întărește convingerile și conferă durabilitate stărilor emoționale.

Trecutul istoric al comunei Sanislău, în care-mi desfășor activitatea, este foarte bogat în evenimente, iar prezentul încununat de succese, fapt reliefat prin distingerea comunei de două ori cu „Ordinul Muncii clasa I", în anii 1981 și 1982, iar în anul 1980 cu „Ordinul Muncii clasa a II-a", oferindu-mi astfel multiple posibilități de a le valorifica în lecții. Cu eficiență sporită am folosit în desfășurarea lecțiilor de istorie veche a României, la clasa a VIII-a, un bogat material arheologic existent în muzeul școlii, constînd din topoare de piatră șlefuită, topor de bronz, vase de ceramică, datînd din epoca bronzului, urne funerare dacice (sec. V. î.e.n.), vîrfuri de lance (sec. IV. e.n.), urnă funerară (sec. VI. e.n.) și o bogată colecție numismatică. Toate aceste obiecte sînt rodul activității cercului de istorie din școala noastră, care printr-o preocupare permanentă de-a lungul anilor a reușit să recupereze și să salveze numeroase obiecte, unele dintre ele aflîndu-se la Muzeul Orășenesc Carei. Folosirea acestor vestigii arheologice în cadrul lecțiilor de istorie contribuie la întărirea convingerii elevilor despre vechimea și continuitatea poporului român pe aceste meleaguri. Analizînd și comparînd aceste obiecte, elevii au putut să înțeleagă mai bine progresele înregistrate de societatea omenească pe teritoriul patriei noastre, în această perioadă, să prețuiască aceste vestigii ca pe bunurile cele mai de preț ale patrimoniului național. Pentru integrarea în lecțiile de istoria patriei a elementelor de istorie locală, am folosit cu mult succes și publicațiile Muzeului Județean Satu Mare, articole din presă, fotocopii după documente de arhivă, diapozitive, fotocopii din presă etc. Un loc important în această direcție îl ocupă Monografia comunei Sanislău, care cuprinde numeroase documente inedite, mărturii ale unor persoane, fiind un prețios instrument de lucru în cadrul mai multor lecții. În continuare, voi prezenta două lecții în care integrarea elementelor de istorie locală vin să argumenteze aspecte generale ale istoriei, demonstrînd astfel relația dialectică particular-general și invers.

Astfel „Răscoala populară de la 1784 condusă de Horea, Cloșca și Crișan", la clasa a VIII-a, reprezintă un exemplu elocvent în acest sens. Înaintea comunicării noilor cunoștințe, printr-un dialog cu elevii, am reactualizat pentru întreaga clasă formele de luptă ale țărănimii în evul mediu. Am cerut elevilor să arate care din aceste forme de luptă a fost cea mai evoluată, iar apoi să numească principalele răscoale țărănești studiate în clasa a VIII-a. Răspunsurile date le-am completat arătînd că Răscoala populară de la 1784 a fost cea mai puternică, reprezentînd punctul culminant al luptei iobagilor din Transilvania pentru sfărîmarea jugului iobăgesc. Trecînd la explicarea cauzelor răscoalei am folosit un diafilm realizat după prima conscripție urbarială din 1774 a domeniului Karoly din Sanislău. Conscripția cuprinde tabele cu numele și prenumele iobagilor și jelerilor din Sanislău, mărimea sesiei, obligațiile față de nobil și stat, referiri privind respectarea raporturilor dintre nobili și țăranii iobagi, precum și alte aspecte social-economice de pe moșia nobilului Karoly. Elevii au fost împărțiți în trei grupe, fiecare grupă avînd sarcina de a răspunde la o întrebare pe baza studierii și analizării imaginilor proiectate.

Grupa nr. 1. — Față de cine au avut țăranii obligații și în ce au constat ele?

Grupa nr. 2. — Care era situația sesiilor (loturilor) iobăgești în această perioadă?

Grupa nr. 3 — Arătați dacă nobilul respecta reglementările din conscripție?

Analizînd cu atenție imaginile proiectate, elevii din prima grupă au menționat că țăranii iobagi aveau obligații față de stat (dijma regească), față de stăpînul feudal care au constat din: nonă, clacă, găini, brînză, ouă, lemne, toate aceste obligații fiind stabilite în funcție de mărimea sesiei, censul (1 florin de gospodărie), la acestea adăugîndu-se și cele față de biserică. Elevii din grupa a doua au indicat accentuarea procesului de fărîmițare a sesiilor, motivînd că pe întregul domeniu nu există nici o sesie întreagă. Grupa a treia a arătat că aceste reglementări nu erau respectate, în special claca, care se „executa în funcție de timp sau necesitate — cu animalele sau cu brațele". Pe baza acestor date asociate cunoștințelor anterioare ale elevilor (li s-a cerut să revadă tema „Dezvoltarea economică și socială în sec. XVIII") s-au putut stabili cauzele generale ale răscoalei. În continuare, am arătat cauzele sociale ale răscoalei, pentru a înțelege de ce răscoala a izbucnit și în zona respectivă. Vorbind despre izbucnirea și desfășurarea răscoalei am localizat pe hartă aria de răspîndire, elevii constatînd că în această zonă răscoala nu s-a extins. Pentru a înlătura această stare conflictuală creată în virtutea raportului cauză-efect, am folosit două texte din lucrarea istoricului clujean David Prodan, „Răscoala lui Horea". Textele au fost dactilografiate pe fișe și date pentru a fi studiate de elevii din clasă împărțiți în două grupe, cerîndu-le să motiveze de ce nu s-a extins răscoala și în aceste părți. După studierea primului text [1] elevii din prima grupă au indicat măsurile excepționale luate de autoritățile sătmărene în adunarea generală din 22 noiembrie 1784 de la Carei, hotărînd „ridicarea la arme a întregii no-

bilimi". Cei care au studiat al doilea document [2] au arătat creşterea panicii în rîndul nobilimii, la începutul lunii decembrie, în satele comitatului existînd puternice frămîntări, menţionînd că „s-au prins în satul Seini doi popi amăgitori umblînd pe sate cu scrisori... şi i-au dus la închisoare la Carei". Noile măsuri luate erau mult mai drastice „în toate satele comitatului să se constituie străji după mărimea lor [satelor] sub comanda juzilor, oricine ar intra în sat să-l prindă şi să-l arunce în închisorile magistratului". Am evidenţiat că aceste frămîntări se datoresc ecoului răscoalei lui Horea pe aceste meleaguri, suprapuse pe fondul unei stări generale de nemulţumire a ţărănimii iobage, conferind răscoalei un profund caracter popular. După ce am acordat atenţia cuvenită analizei programului răscoalei, caracterului social şi naţional, răsunetului european al răscoalei, în finalul lecţiei am subliniat că pe lîngă măsurile luate pentru ameliorarea situaţiei iobagilor din zona unde s-a desfăşurat răscoala, prin patenta imperială din 22 august 1785 s-au acordat unele drepturi întregii ţărănimi iobage, tocmai pentru a înlătura puternicele nemulţumiri ce o frămîntau. Integrînd aceste elemente de istorie locală în lecţie, elevii au putut să cunoască mai bine situaţia grea a ţărănimii în ajunul izbucnirii răscoalei, să înţeleagă justeţea ridicării ei la luptă pentru o viaţă mai bună.

Cu valenţe educative sporite, am valorificat elementele de istorie locală pentru a prezenta atmosfera incandescentă din toamna anului 1918 la tema „Marea Adunare Naţională de la Alba Iulia, din 1 Decembrie 1918. Însemnătatea istorică a unirii", la clasa a IX-a. După ce am prezentat elevilor aspectele cele mai semnificative privind convocarea Marii Adunări Naţionale, le-am reţinut atenţia cu un text publicat în gazeta „Conştiinţa română" [3] din Satu Mare. Din dialogul purtat cu elevii asupra textului, aceştia au putut să observe atmosfera entuziastă în care s-au desfăşurat alegerile delegaţilor din cercurile electorale Carei şi Satu Mare, impulsionînd şi mai puternic avîntul mişcării pentru Unire. Cu ajutorul epidiascopului, am proiectat fotocopia unui credenţional (mandat) reprezentînd delegaţii aleşi în cercul electoral Carei, pentru a participa la Marea Adunare Naţională de la Alba Iulia. Studiind textul credenţionalului, elevii au putut observa şi numele a doi delegaţi din comuna Sanislău. Aceste două intervenţii au dat posibilitate elevilor să înţeleagă contribuţia acestor manifestări entuziaste la pregătirea pe plan local a adunării reprezentanţilor naţiunii, desemnînd solii care au dus cuvîntul satelor sătmărene la Alba Iulia. Pentru a sublinia caracterul plebiscitar al hotărîrilor Marii Adunări Naţionale de la Alba Iulia, am folosit fişe de lucru. Fişele cuprindeau un text [4] din publicaţia Muzeului Judeţean Satu Mare, elevii avînd sarcina de a argumenta pe baza textului caracterul plebiscitar al hotărîrilor Marii Adunări Naţionale. Studiind textul, elevii au motivat afirmaţia prin prezenţa celor 100.000 de persoane venite din toate colţurile Transilvaniei, care şi-au exprimat adeziunea la Unire, în rîndul lor aflîndu-se şi cîteva sute de sătmăreni în afara celor 60 de delegaţi oficiali. Din comuna Sanislău au participat cinci persoane din care trei delegaţi oficiali. După o temeinică analiză a punctelor din Rezoluţia de Unire, am arătat că vestea înfăptuirii Unirii a fost salutată cu entuziasm de întregul popor. Pentru a da autenticitate afirmaţiei, am citit un text [5] din „Monografia comunei Sanislău". Din lectură, elevii au înţeles că la întoarcere de la Alba Iulia sătenii participanţi la Marea Adunare Naţională au organizat o mare adunare populară, pentru a face cunoscut locuitorilor comunei evenimentele petrecute acolo. În cuvinte de un vibrant patriotism, învăţătorul Ioan Mureşan a evocat actul Unirii, în încheiere adresînd testamentarele cuvinte: „Noi am fost la Alba-Iulia pentru a face o Unire eternă, datoria generaţiilor viitoare este de a o apăra". Participanţii la adunare au salutat măreţul eveniment, strigînd „Trăiască România Mare", intonînd cîntece patriotice şi jucînd „Hora Unirii". Aceste momente entuziaste au creat în clasă o atmosferă emoţionantă, elevii înţelegînd aceasta ca o dovadă a vigorii conştiinţei naţionale la graniţa de vest a românismului, în momentul izbăvirii naţionale. Folosind documentele de partid, am arătat însemnătatea istorică a Unirii de la 1 Decembrie 1918, trăinicia ei, dovedită prin succesele obţinute de poporul nostru, strîns unit în jurul partidului, a secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu. În concluzie, am subliniat că Unirea este rodul luptei de veacuri a poporului român pentru libertate şi unitate naţională, cerînd elevilor să numească cîteva momente şi personalităţi din istoria patriei, care şi-au dedicat viaţa şi activitatea acestor nobile idealuri. Alături de marile personalităţi ale istoriei naţionale a fost amintit şi sanislăuanul Gavril Lazăr de Purcăreţi, fost membru al Comitetului Executiv al Partidului Naţional Român din 1881, participant la redactarea Memorandumului, membru în delegaţia care a înaintat documentul împăratului din Viena, iniţiator a numeroase acţiuni cu caracter patriotic şi naţional pe plan local. În ora următoare elevii au vorbit cu mîndrie despre aceste contribuţii sătmărene la înfăptuirea Unirii de la 1 Decembrie 1918.

Menţionăm faptul că nu în toate temele se pot utiliza într-o asemenea măsură elementele de istorie locală. În unele cazuri, integrarea lor se rezumă la una-două intervenţii scurte cu scopul de a stîrni interesul elevilor asupra evenimentului respectiv. Folosirea lor în lecţie prezintă o importanţă deosebită şi sub aspect metodologic, contri-

buind la utilizarea unei game mai largi de metode în procesul de predare-învățare a noilor cunoștințe, imprimînd lecțiilor un pronunțat caracter activ-participativ. Elementele de istorie locală au un rol important în cunoașterea și înțelegerea evenimentelor, proceselor și fenomenelor istorice, contribuind în mod nemijlocit la formarea convingerilor care se concretizează în atitudini și comportament, ca un „sentiment al răspunderii față de moștenirea înaintașilor, a hotărîrii de a duce mai departe făclia progresului și civilizației pe pămîntul României [6]". Cultivînd dragostea față de ținutul natal, cultivăm dragostea față de patrie, popor și partid, față de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, luptător neobosit pentru progresul și prosperitatea patriei, pentru cauza păcii în lume. Elementele de istorie locală contribuie și la schimbarea opticii elevului despre istorie, pe care nu o mai privește ca o știință abstractă, înțelegînd că istoria este făcută de oameni, că ei înșiși sînt un produs al istoriei și făuritori de istorie, prin rolul ce le revine în societate.

Valorificînd cu consecvență istoria locală, învățăm elevii să analizeze și să interpreteze izvoarele istorice, stimulîndu-le interesul pentru oameni și faptele din trecut, pentru continuarea, din proprie inițiativă, a studiului și cercetării istorice.

BIBLIOGRAFIE

1. David. Prodan, *Răscoala lui Horea*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1979, vol. I, p. 555.

2. Ibidem, vol. II., p. 190.

3. Viorica Bilt Ursu, *Lupta populației din județul Satu Mare pentru Unire*, în Satu Mare. Studii și comunicări, 1969, p. 154.

4. Ibidem, p. 157.

5. Zora Belean, *Monografia comunei Sanislău*, manuscris, p. 73.

6. Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Congresul educației politice și culturii socialiste*, Editura Politică, București, 1976, p. 43.

Modalități de stimulare a dragostei față de limba maternă, la copiii preșcolari

IOANA ȘERBAN

Grădinița Nr. 2, Pucioasa, jud. Dîmbovița

IMPORTANȚA ce se acordă însușirii limbii materne se explică prin numeroasele posibilități pe care le oferă grădinița pentru realizarea sarcinilor generale instructiv-educative, ca și prin rolul pe care îl are limba în viața individului și în viața socială.

Studiul limbii este calea necesară și condiția de bază pentru a realiza scopul fundamental al școlii. Procesul instructiv-educativ este în primul rînd o acțiune de dezvoltare a gîndirii și de îmbogățire a minții copiilor cu noi cunoștințe. Gîndirea nu este însă posibilă fără „învelișul material al vorbirii". Ideile nu se pot naște și nu pot exista în mintea omului decît pe baza materialului lingvistic: cuvinte, propoziții, fraze. Aceasta înseamnă că nu se poate realiza scopul principal — dezvoltarea gîndirii și transmiterea de cunoștințe — fără o dezvoltare corespunzătoare a vorbirii copiilor, fără îmbogățirea vocabularului lor și fără dezvoltarea posibilităților lor de exprimare în propoziții și fraze bine construite. Omul care nu are cuvinte, în fond, nu are idei. Limbaj sărac înseamnă gîndire săracă și confuză, simțire săracă și fără expresivitate, capacitate creatoare săracă și fără valoare.

Școala, în general, pregătește copiii pentru viața socială, dar viața socială presupune existența limbii. Nu poate participa din plin la viața socială cel ce nu stăpînește acest instrument de legătură și de progres social. Mai ales în epoca și în societatea noastră, în care se înfăptuiește o profundă transformare socială și culturală, în care fiecare individ este chemat să aibă partea sa de contribuție, limba are un rol deosebit. Învățămîntul din școala noastră este chemat să pregătească astfel de oameni care să servească sarcinile sociale, să-și însușească instrumentul necesar în acest scop — limba poporului, să fie stăpîn pe posibilitățile ei expresive, în forme accesibile.

Despre importanța limbii în viața individului, însuși poporul și-a concretizat părerea în zicători, proverbe, ghicitori ca acestea:

„Limba îndulcește, limba amărăște"

„Ce-i mai dulce ca mierea și mai amar ca fierea?"

Din cele arătate, reiese importanța ce se cere acordată capitolului din programa grădiniței despre dezvoltarea vorbirii și a comunicării. În acest caz, ne revin sarcini directe privind însușirea pronunției corecte a sunetelor de către copii, aspect ce se poate realiza pînă la sfîrșitul vîrstei preșcolare.

Avînd în vedere această sarcină majoră am realizat întreaga muncă în următoarele etape:

— distingerea sunetelor — pronunţarea corectă a sunetelor şi a cuvintelor;

— îmbogăţirea vocabularului activ al copiilor;

— integrarea cuvintelor în propoziţii simple şi dezvoltate;

— dezvoltarea vorbirii dialogate şi monologate.

Ţinînd cont de toate acestea am pornit *în mod gradat*. Copiii au fost familiarizaţi mai întîi cu cuvîntul, cu sunetele şi apoi cu propoziţia. Cunoscînd faptul că limbajul se dezvoltă în strînsă legătură cu gîndirea şi o caracteristică a gîndirii preşcolarului este orientarea practică, concretă, am folosit jetoanele ce reprezentau imagini diferitelor obiecte. Prezentînd pe rînd aceste jetoane am cerut copiilor să denumească corect obiectul redat pe jeton şi să-mi spună tot ce ştiu despre obiectul prezentat.

După aceasta am introdus fişele de lucru individuale. *În ce constau aceste fişe?* Am repartizat fiecărui copil cîte o coală de hîrtie împărţită în două. În partea stîngă a colii am desenat flori, fructe, legume, obiecte de îmbrăcăminte, jucării etc., iar în partea dreaptă am lăsat loc liber în care copiii să *deseneze tot atîtea puncte, cerculeţe* sau buline, cîte cuvinte reprezintă desenul din stînga, punînd astfel copilul în situaţia de a gîndi, *de a efectua legături logice*.

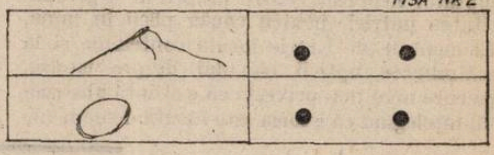
Folosind acest procedeu am vrut ca fiecare copil să înţeleagă că orice obiect are un nume care se rosteşte cu ajutorul cuvintelor. Am folosit acest procedeu de două ori în cursul unui trimestru şi am constatat că din numărul de 27 de copii au realizat corect această sarcină didactică numai 13 copii în prima activitate, iar în a doua activitate numărul lor a crescut la 21 copii. (Această încercare am făcut-o la copiii de grupă mijlocie, grupă la care predau).

FIŞA NR.1

Constatînd că majoritatea copiilor au înţeles *procedeul folosit, am trecut la distingerea* sunetelor din cuvinte simple formulate din două şi trei sunete: *ou, apă, lac, ac, cal, urs* etc.

Cum am procedat? Am spus cuvîntul, apoi mai mulţi copii l-au repetat. Am pronunţat pe rînd sunetele ce formează cuvîntul şi, pentru fiecare sunet, am bătut în masă — copiii fiind foarte atenţi pentru a reţine numărul bătăilor auzite. Le-am explicat că fiecare bătaie în masă reprezintă un sunet pe care l-am rostit. În final i-am întrebat cîte bătăi au auzit — precizîndu-le că tot atîtea sunete are cuvîntul. Acest procedeu a fost mai greu înţeles de copii, dar după încercări repetate mai mult de jumătate din ei au reuşit să răspundă corect. Pentru grupa mare se poate introduce şi o fişă de lucru pentru fiecare copil, asemănătoare cu fişa nr. 1, numai că de data aceasta copiii vor trebui să deseneze tot atîtea puncte cîte sunete are cuvîntul ce denumeşte obiectul desenat.

FIŞA NR.2



Am trecut apoi la încadrarea cuvintelor în propoziţii simple şi dezvoltate. Aici copiii s-au descurcat mult mai bine, reuşind să formeze propoziţii bine închegate. În acest scop, am făcut jocuri orale cu copiii dimineaţa la sosirea lor în grădiniţă. Aici am lucrat mai mult individual. De *exemplu*, am mers la masa copilului şi i-am prezentat două obiecte: păpuşa, pătuţul. Am cerut copilului respectiv să-mi formeze o propoziţie cu cele două obiecte; să-mi spună ceva despre ele. Acest procedeu l-am repetat în zilele următoare la mai mulţi copii, de fiecare dată motivîndu-mi propoziţiile spuse de copii. Am constatat că din cei 8 copii testaţi, din grupă, numai trei copii au format şi propoziţii dezvoltate („Păpuşa se culcă în pat după ce s-a spălat", „Păpuşa se culcă în pat şi se înveleşte să nu-i fie frig"), ceilalţi cinci au compus propoziţii simple („Păpuşa doarme", „Păpuşa face patul").

Formarea propoziţiilor am urmărit-o cu prioritate şi în jocurile didactice desfăşurate cu întreaga grupă „Eu spun una, tu spui multe", „Ce a cumpărat mama?", „Cine face aşa?". De asemenea pentru exersarea vorbirii copiilor am folosit foarte mult, în timpul jocurilor şi activităţilor la propunerea educatoarei şi copiilor, povestirea cu început dat.

La început, cînd am folosit acest procedeu, povestirea a fost începută de mine, pe măsură ce copii au cîştigat experienţă i-am folosit direct. Am constatat cu acest prilej că începînd de le vîrsta de 4—5 ani copiii au o imaginaţie foarte bogată.

Urmărind aceeaşi sarcină didactică am folosit *procedeul povestirii în lanţ*. Bazîndu-mă pe cunoaşterea poveştilor şi povestirilor de către copii, i-am folosit în prezentarea începutului unei poveşti astfel: un copil a expus partea de început a poveştii; un alt

copil a continuat povestea de la momentul expus de celălalt copil și tot așa mai departe pînă la finele poveștii. S-au folosit în redarea unei povești 4—6 copii în funcție de complexitatea textului.

Acestea sînt cîteva din preocupările mele, în vederea formării la copii a unei vorbiri corecte, clare, expresive, în vederea sădirii sentimentelor de dragoste față de limba maternă, limba poporului român, o limbă dulce și frumoasă, așa cum reiese din poezia „Limba românească", de G. Sion.

Mult e dulce și frumoasă
Limba ce-o vorbim,
Altă limbă armonioasă
Ca ea nu găsim

Saltă inima-n plăcere
Cînd o ascultăm
Și pe buze-aduce miere
Cînd o cuvîntăm.

De fapt această poezie a fost predată în prima activitate de dezvoltarea vorbirii și a comunicării din acest trimestru și constituie după mine un moto al acestei munci migăloase ce o desfășurăm la nivel de grădiniță privind însușirea limbii materne de către copii.

Cunoașterea morală în adolescență

Prof. DOINA CALOMFIRESCU
Liceul Industrial nr. 11 din Arad

STUDIUL MORALEI, al genezei și determinațiilor moralității, este o problemă dificilă și această realitate l-a îndreptățit pe J. Piaget să scrie: „Este adevărat că cercetările asupra inteligenței sînt mai ușoare decît cercetările asupra moralei..."[1]. Așa se explică bogăția studiilor asupra educației intelectuale și abundența de teorii ale învățării, în comparație cu raritatea studiilor asupra educației morale și a teoriilor despre acest fenomen. Problema cîștigă și mai mult în dificultate dacă se referă la comportamentul moral adolescentin. Cu toate acestea, efortul de studiere trebuie continuat în beneficiul educației morale la această vîrstă.

Din vasta problematică pe care o suscită studiul comportamentului moral în marea adolescență (clasa a XII-a) ne delimităm la problematica cunoașterii morale și în cadrul ei la încercarea de explicare a patru aspecte care ni se par relevante pentru această vîrstă. Cunoașterea morală fundamentează comportamentul moral în marea adolescență, constituind una din sursele moralității. Practicarea regulii morale de către adolescentul acestei vîrste prin actele și judecata sa etică, este de acum obiectivare a conștiinței regulii și a legii morale. Evoluția morală a adolescentului a depășit stadiul de preponderență a sentimentului în moralitate. Moralitatea sa își are de acum originea, din ce în ce mai mult, în „cultura gîndului" (Hegel), în rațiune, fără ca prin aceasta afectivitatea să fie eliminată din moralitate. Ea este însă subordonată din ce în ce mai mult dimensiunii raționale a moralității, devenind tot mai mult „rațiune în ipostaza sa morală" (Piaget).

Metodologia studierii la clasă a acestui aspect a inclus observarea îndelungată a comportamentelor morale ale adolescenților în practica instructiv-educațională, corelată cu chestionare (trei clase a XII-a, Liceul Industrial nr. 11, profil petrol).

[1] J. Piaget, *Judecata morală la copil*, E.D.P., București, 1980, p. 77.

1. **Vocabularul moral.** Pentru ca rezultatele să fie cît mai relevante, am folosit metoda comparației a două tipuri de vocabulare ale elevilor, vocabularul moral și vocabularul tehnic. Li s-a cerut elevilor să scrie pe o coloană noțiunile morale cunoscute de ei și pe altă coloană noțiunile tehnice. Rezultatele pun în evidență cel puțin următoarele:

a) o relativă sărăcie a noțiunilor morale, la cei mai mulți elevi, în comparație cu abundența noțiunilor tehnice. Aproximativ 63% dintre elevi cunosc mai multe noțiuni tehnice decît categorii morale. O posibilă explicație o putem găsi în faptul că vocabularul moral este mai individualizat, pe cînd vocabularul tehnic, fiind inter- și multidisciplinar, foarte multe noțiuni științifice sînt folosite ca termeni tehnici. Vocabularul moral nu este atît de interdisciplinar și, ca urmare sursa de îmbogățire a noțiunilor morale nu este atît de bogată. Vocabularul moral al elevilor este însă mai plastic decît cel tehnic, elevii stăpînesc resursele de creativitate lingvistică ale vocabularului lor moral (resurse ce sînt în ultimă instanță cele ale creativității lingvistice a vocabularului comun), stăpînesc resursele lui de imaginar și de poezie (vezi punctul 4), astfel că ei pot construi cu ajutorul lui un discurs mai bogat, mai nuanțat și mai complex decît o pot face cu ajutorul vocabularului tehnic, care este mai rigid și mai puțin ușor de mînuit de către elevi. Ei

nu stăpînesc resursele de creativitate lingvistică ale acestui tip de vocabular;

b) confuzia, destul de frecventă, a însușirilor morale cu cele intelectuale și temperamentale. Mulți elevi, aproximativ 65%, introduc frecvent printre noțiunile morale termeni ce desemnează însușiri intelectuale ca: inteligent, deștept, ignorant, capacitate de concentrare, studios, prost, inventiv, gînditor, cult, incult, incapabil, inventiv etc. Sau noțiuni ce desemnează însușiri temperamentale ca: distrat, vorbăreț, zgomotos, meditativ, liniștit, tăcut, zvăpăiat, nervos, comunicativ, energic, timiditate, blîndețe, sociabilitate etc.

Se pare că o bună parte dintre elevi nu pot opera disocierea dintre trăsăturile morale, cele intelectuale și cele temperamentale, ceea ce poate duce la confuzie de limbaj. Pot apărea astfel confuzii de gîndire generate de confuziile de limbaj. O sarcină a educației morale, ce derivă din această realitate, este deci acordarea unei atenții mai mari limbajului moral și clarității noțiunilor morale pentru că „Preocuparea pentru o gîndire clară implică o preocupare pentru limbajul în care sînt exprimate ideile. Este inutil să vezi ideile prin limbaj, dacă acesta este opac și difuz. Trebuie să se privească, de asemenea, la limbaj"[2].

c) vocabularul moral al unei părți dintre elevi este necizelat, plin de termeni dialectali, pare mai degrabă un vocabular primar etc. Sînt prezenți termeni dialectali-populari ca: lud (prostănac), fălos (încrezut) nărod (prostănac), fudul, urîcios, rușinos (timid) etc. Sau termeni argotici ca: șmecheros, fleșteț etc. Termeni în formă lingvistică neadecvată: modestitate, sentimantalitate etc. Unii termeni improprii: sintalitate, lunatic, senil, protocronism etc.

În schimb, termenii tehnici sînt corect elaborați și fără nici o confuzie, pentru că au fost îngrijit însușiți prin instrucția intelectuală primită în școală în cadrul disciplinelor tehnice și în practica lor productivă. Codul de vorbire tehnic este științific însușit.

Această particularitate a vocabularului moral al unei părți dintre elevi (inadmisibilă pentru absolvenții de liceu), acest specific al codului lor de vorbire ne indică „anumiți determinanți sociali (îndeosebi regulile culturale ale comunicării care se încetățenesc, se retransmit și persistă în diferite grupuri sociale)"[3]. Se pare că grupurile sociale în care și prin care elevii și-au însușit vocabularul moral sînt mai ales familia, grupul de prieteni, strada, discoteca etc. și mai puțin instrucția primită în școală;

d) se mai remarcă faptul că elevii nu posedă o serie de noțiuni morale ce ar fi trebuit să fie însușite pînă la această vîrstă. „Cîmpurile albe" ale vocabularului lor moral sînt întinse. Astfel, nici un elev nu cunoștea, de exemplu, semnificația termenului etic *altruism*. Mai mult decît atît, acordă categoriei o semnificație cu totul opusă. „Altruistul este omul căruia îi place să provoace necazuri semenilor, se bucură de insuccesele lor și pentru el fiecare realizare a celor din jur este o lovitură. Este de obicei un zgîrcit și un egoist". „Altruism. Prin acest cuvînt înțeleg egoismul, răutatea unui om față de semenii săi". „Cred că este acuzat de altruism un om care face rău altora, care are două fețe. Nu știu precis". „Altruismul caracterizează un om rău, egoist". „Altruist — un răufăcător, deci un om rău". Multora termenul nu le spune nimic: „Nu înțeleg nimic prin acest termen". Un singur elev din cele trei clase scrie: „Altruismul este *opusul* egoismului", dar fără să poată explica acest *opus*.

Întrebarea care se pune este următoarea: *de ce elevii, necunoscînd semnificația unui termen etic, sînt tentați, în unanimitate, să-i acorde acestuia o semnificație negativă și nu una pozitivă?* De unde tentația semnificației negative?

Termenul de „etică" este explicat de către aproximativ 20% dintre elevi ca desemnînd „știința care se ocupă cu studiul legilor sociale." Majoritatea scriu: „nu știu". Aproximativ 10% afirmă: „este știința care studiază conduita."

Mulți elevi nu pot explica termeni ca generozitate etc.

Desigur, nu putem afirma că noțiunile morale izolate constituie deja cunoaștere morală, dar fără ele aceasta este îngreunată, dacă nu imposibilă. „Orice cunoaștere — scrie Kant — reclamă un concept, fie el oricît de imperfect sau de obscur"[4]. Cunoașterea morală, ca specie a cunoașterii umane, reclamă și ea sistemul său de concepte ce trebuie stăpînite pentru a putea identifica, descrie și explica trăsături și fapte morale. Numai cu un număr foarte restrîns de categorii morale, de regulă cupluri categoriale polare de genul bine-rău, drept-nedrept etc. cunoașterea morală nu cîștigă în complexitate, suplețe și nuanțare.

Se dovedește astfel întemeiată propunerea introducerii unei discipline școlare ca „Etica", sau poate a uneia intitulate „Elemente de logică și de etică". Combinarea celor două discipline ar fi justificată de faptul că „Morala gîndirii este logica"[5], iar logica acțiunii este morala. Această disciplină ar putea fi introdusă cu o oră pe săptămînă, reducîndu-se concomitent de la două ore la una disciplina Organizarea producției și a muncii și elemente de legislație economică (clasa a XII-a). Din perspectiva educației permanente și a vieții lor active, organizarea producției și a muncii elevii și-o vor putea-o însuși mult mai eficient în funcție de specificul muncii lor, pe

[2] G.F. Kneller, *Logica și limbajul sducației*, E.D.P., București, 1973, p. 136—137.

[3] Emil Păun, *Sociopedagogie școlară*, E.D.P., București, 1982, p. 32—33.

[4] Imm. Kant, *Critica rațiunii pure*, București, Editura Științifică, 1969, p. 142

[5] Henri Wald, *Ideea vine vorbind*, Editura Scrisul Românesc, Craiova 1983, p. 300.

cînd cu studiul sistematic al eticii dacă nu se întîlnesc acum nu se vor mai întîlni niciodată.

Am mai putea aminti că singura lecție despre conștiința morală din manualul de filosofie nu este prevăzută pentru liceele industriale, ci numai pentru liceele pedagogice și cele de filologie-istorie.

2 „Intelectualizarea" treptată a cunoașterii morale în adolescență

Penetrarea tot mai puternică a structurilor intelectual-cognitive dezvoltate prin instrucția intelectuală în sensibilitatea adolescentului, structuri logice care organizează tot mai mult sub hegemonia puterii lor logica afectivității ca logică a moralității, face ca moralitatea din sentimentele adolescentului să-și aibă de acum originea, din ce în ce mai mult, *nu în sentimentele înseși*, ci în rațiune. „Omul care n-are de-a face decît cu sentimente nu este încă împlinit, este un începător în cunoaștere și acțiune" (Hegel). Transferul și penetrarea *funcțiunilor* rațiunii în structurile afectivității în marea adolescență se finalizează, printre altele, în capacitatea adolescentului de a achiziționa prin sine însuși libertatea și responsabilitatea morală, demnitatea, ideea de datorie, conceptul de lege morală și universalitatea ei etc. Înțelegerea raționalității și necesității acestora, identificarea, referențialul lor pretind o dezvoltare intelectuală.

Astfel în marea adolescență, diversificarea *tipurilor de cunoaștere*, multiplicarea spațio-temporală a experiențelor sociomorale ale adolescentului datorită vîrstei etc. determină intensificarea cunoașterii morale și creșterea disponibilităților pentru experiențe morale tot mai diverse și mai complexe. „Paralelismul dintre dezvoltarea intelectuală și dezvoltarea morală" (J. Piaget) în adolescență face ca funcțiunile intelectuale — ca puterea de stăpînire de sine și capacitatea de a învinge obstacolele interioare în procesul învățării, perseverența și seriozitatea în muncă, atitudinea de responsabilitate față de sarcinile de învățare, deprinderile de punctualitate și ordine în studiu, spiritul critic față de materialul de învățat, cultul adevărului etc. — să se instituie treptat ca achiziții și structuri morale. „În domeniul moral, ca și în domeniul intelectual, nu posezi cu adevărat decît ceea ce ai cucerit prin tine însuți"[6]. Cunoașterea morală se integrează învățării morale, iar aceasta are o sferă mai largă decît învățarea intelectuală. Orice învățare intelectuală presupune și o învățare morală: efortul de realizare, disciplina interioară, capacitatea de stăpînire de sine și de amînare, tenacitatea și voința etc, funcțiuni ale intelectului ce se stabilizează ca structuri morale. „De regulă — scrie Ed. L. Thorndike — *crearea unor intelecte mai bune va însemna crearea unor oameni mai buni* și în alte privințe"[7].

O instrucție de bună calitate realizează implicit și o educație morală eficientă. De aceea, nu întîmplător elevii buni la învățătură au, de regulă, și un comportament moral corespunzător. Instrucția intelectuală este *una dintre căile de formare a unor trăsături* morale cardinale prin integrarea în structurile morale a ceea ce este funcțiune în intelect.

3 Etica actului comunicării în adolescență. Această singură problemă ar merita să constituie obiectul unui studiu. Ne vom limita în a formula doar cîteva considerații pe marginea răspunsurilor elevilor la chestionar.

Comunicarea fiind modul fundamental al sistemului nostru de relații cu lumea, orice tip de comunicare umană are, implicit sau explicit, și un caracter etic. Comunicarea etică este metacomunicare, adică dimensiunea morală a oricărui tip de comunicare interumană. Adolescentul acestei vîrste înțelege comunicarea etică drept intensificare a umanității din relațiile umane, prin slujirea binelui și a vieții. „Așadar, scrie o elevă, adevărul moral trebuie pus întotdeauna în slujba binelui și a vieții. Cu ce ochi am putea să-l privim pe omul căruia i-am aruncat în față că a făcut un lucru urît și nu este adevărat?" Un *altul scrie*: „*Oamenii ar trebui să fie mai buni* unii cu alții. Cînd se întîlnesc pe stradă să-și dea bună ziua nu ca un simplu salut, ci ca o urare". Exemplele ar putea continua.

Din această concepție despre scopul moralei în relațiile umane izvorăște necesitatea de expansiune comunicațională a adolescentului, dorința de a stabili și cultiva relațiile cu ceilalți din toate perspectivele existenței, ca modalitate de intensificare a propriei existențe. Din această nevoie-aspirație, îmbinată cu extrapolarea relațiilor de afecțiune, de dragoste și protecție din sînul familiei și din cadrul școlii, asupra întregii umanități, adolescentul prezintă tendința de idealizare și mitizare a tuturor relațiilor morale interumane, în același timp cu un realism moral. Aceasta este una dintre contradicțiile de creștere specifice adolescenței și care va fi depășită odată cu vîrsta.

4. Creșterea aptitudinii de sintetizare a experiențelor morale trecute și de valorizare a lor în cele prezente. Viața morală este continuă sinteză și resemnificare a experiențelor morale trecute, astfel că în orice fapt moral trăiește întreg, actualizat, trecutul vieții morale. Integrîndu-se în vocația ontologică a omului de cunoaștere morală, această aptitudine de resemnificare, de descoperire de noi sensuri și semnificații ale experiențelor morale în *congruențele, efectele lor* pe termen lung și interdependențele lor reciproce în dinamica prezentului, cunoaște în adolescență o efervescență necunoscută anterior. În textura dialecticii *fenomenului*

[6] J. Piaget, *Judecata morală la copil*, E.D.P., București, 1980, p. 230.

[7] Ed. Thorndike, *Învățarea umană*, E.D.P., București, 1983, p. 169.

un loc remarcabil îl deţin experienţele morale cruciale. Experienţa morală crucială este „definită şi ca aceea experienţă trăită de o anumită persoană care poate produce o mutaţie în evoluţia acesteia"[8].

La întrebarea: cînd aţi descoperit pentru prima dată valoarea adevărului moral în existenţa voastră şi în ce împrejurări? 61% dintre elevi pot identifica o experienţă morală crucială în experienţele lor morale de pînă acum, ei pot identifica o anume experienţă care a avut loc într-un anume timp, plasată de regulă în copilărie: „eram în clasa a doua, s-a întîmplat în 1973, aveam 8 ani" etc. Dintre multele răspunsuri ne oprim la unul singur. „Nu-mi amintesc precis data. Eram în clasa I. Venind de la şcoală mai tîrziu cu vreo două sau trei ore (era iarnă şi se făcuse întuneric. Era în satul meu natal) i-am spus mamei că m-a reţinut tov. învăţătoare să fac de serviciu la clasă. Mama s-a prefăcut că mă crede, apoi a doua zi de dimineaţă a venit cu mine la şcoală, a vorbit cu tov. învăţătoare. Eu nu eram lîngă ele, dar simţeam privirile lor de parcă mă ardeau. La „dezvoltarea vorbirii" tov. învăţătoare a abordat o problemă care m-a făcut să simt în tot corpul fiori reci: era vorba despre „Minciună şi Adevăr". Toată ora am stat ca pe ace, privirea tov. învăţătoare, care-mi era fiinţa cea mai dragă, mă frigea, curaj de a mă uita în ochii ei nu mai aveam. Lecţia s-a terminat, era ultima oră de curs. Tov. învăţătoare a încheiat cu următoarele cuvinte care şi azi mi-au rămas în minte; de fapt ele au constituit călăuza mea pe mai departe: „adevărul este mai puternic decît minciuna şi mai devreme sau mai tîrziu el iese la suprafaţă". În acel moment am început să plîng, toate lacrimile pe care în timpul orei mi le-am reţinut au început să se rostogolească pe obrazul roşu de ruşine. Elevii au plecat, tov. învăţătoare a venit lîngă mine, m-a mîngîiat pe păr. Ştiam că fusesem iertată, dar şi că minciuna nu mai avea loc în inima mea".

Această experienţă care a avut loc, evident, în copilărie şi care a modificat comportamentul ulterior a fost păstrată de memoria afectivă. A trebuit să treacă însă un anumit timp pînă cînd sintezele de experienţe morale, posibile odată cu maturizarea socio-afectivă, i-au impus în planul conştiinţei valoarea de crucialitate. Deşi experienţa acţiona plenar, dar latent, în structurile moralităţii prin dimensiunea afectivităţii, ea a putut fi sintetizată din perspectiva totalităţii vieţii morale odată cu începutul acestei maturizării a dimensiunii raţionale a moralităţii. În clasa a IX-a probabil eleva nu şi-ar fi putut identifica şi explica cu atîta claritate şi în deplină cunoştinţă de cauză valoarea cardinală a acestei experienţe morale. Aglomerate în mintea şi în sensibilitatea copilului, experienţele morale se trezesc treptat la viaţă în adolescenţă şi procesul reinterpretării, resemnificării şi „decodării" lor începe (fenomenul va dura toată viaţa).

Nu toţi elevii pot identifica o astfel de experienţă crucială a revelării adevărului etic: „Nu pot să-mi dau seama dacă valoarea adevărului am descoperit-o într-un anume moment. Cred că am descoperit-o treptat", scrie o elevă.

Faptul că o bună parte dintre elevii chestionaţi pot identifica o astfel de experienţă morală crucială a adevărului în existenţa lor şi pot explica mutaţia pe care a provocat-o în comportamentul lor etic evidenţiază capacitatea lor de a se raporta în mod obiectiv la experienţele morale trecute, de a formula asupra lor judecăţi explicative şi apreciative pertinente, precum şi capacitatea de a-şi trăi intens, retrospectiv aceste experienţe, resemnificîndu-le printr-o atitudine nouă, mai matură în faţa lumii.

În final, subliniem că este de dorit *să se acorde în practica instructiv-educaţională aceeaşi importanţă cunoaşterii morale ca şi cunoaşterii intelectuale.* Puterile intelectuale ale adolescentului, ca şi puterile sale etice, au aceeaşi importanţă în structurarea personalităţii sale, dar *eticul se instituie în cele din urmă, în dialectica acestei relaţii, ca valoare supremă, deoarece toate actele umane, inclusiv, cele intelectuale, au şi o semnificaţie şi o valoare etică. Un intelect mai bine format trebuie să însemne şi un om mai bun din toate punctele de vedere.*

[8] Cătălin Mamali, *Balanţa motivaţională şi coevoluţie*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981 p. 236

Patria în universul şcolarului

(Urmare din pag. 18)

trăiască sentimentul bucuriei şi al emoţiei de a fi utili colectivităţii; căci, pînă la urmă, ce e clasa cu toate problemele şi frămîntările ei, dacă nu o fărîmă de Ţară în devenire. Pornind de la ideea umanist-pedagogică prin care orice copil poartă în el frumuseţea faptelor bune şi trecînd dincolo de „Codrii de aramă", adică mai aproape de sufletul său, aşa îl putem ajuta să descopere, să înveţe şi să înţeleagă singur lumina perspectivei către care trebuie să înainteze sigur, cu toate puterile şi dorinţele lui.

Nimic parcă nu sună mai frumos decît să auzi din glasul unui şcolar emoţia rostirii: *„Patria este leagănul viselor noastre. Ea ne fericeşte copilăria. Dacă nu ar fi Patria nu ar fi nimic"*.

Mapa didactică — mijloc de formare și perfecționare a actului de predare-învățare

Prof. dr. ELENA JOIȚA
Liceul Pedagogic din Craiova

Exigențele actuale privind accentuarea caracterului practic-aplicativ al învățămîntului, în general — al celui pedagogic, în special, vizează — asigurarea unei cît mai temeinice pregătiri științifice și practice a viitoarelor cadre, cît și perfecționarea continuă a celor prezente.

Cercetările efectuate ne-au arătat că o solidă pregătire didactică teoretică și practică — poate diminua greutățile în integrarea rapidă, la locul de muncă, poate conduce la dezvoltarea acelor trăsături de bază ale personalității viitorului învățător, dacă se realizează progresiv, prin corelare permanentă și dacă se finalizează și sub forma unui instrument util — *mapa didactică*.

Mijloc de formare și apoi *de perfecționare*, mapa didactică nu face decît să asigure o mai bună înțelegere a instruirii, o mai bună corelare a teoriei didactice cu practica școlară, un prilej de sintetizare, dar și de afirmare a creativității elevilor, de evaluare continuă a nivelului formării atitudinii responsabile față de propria pregătire, de afirmare în practica pedagogică.

Experimentată la clasa a XI-a învățători, de la Liceul Pedagogic din Craiova, alcătuită, perfecționată, multiplicată cu și pentru fiecare elev, în cadrul orei de didactică și a celor de practică pedagogică, mapa didactică a concretizat obiectivele generale ale acestor discipline, conturîndu-i-se astfel conținutul, utilizarea. Prin funcționalitatea ei, mapa contribuie la însușirea bazelor generale ale acțiunii de instruire, la însușirea orientărilor noi și integrarea lor în activitatea didactică, la dezvoltarea gîndirii pedagogice, a motivației pentru o pregătire de calitate, la înțelegerea fenomenelor didactice și a rolului învățătorului.

Denumită „didactică", mapa reflectă numai o parte a formării elevului-învățător, anume pentru această activitate, dar principiul conceperii ei dă posibilitatea completării în perspectivă și cu probleme privind întregul proces instructiv-educativ. Pentru acest nivel, *mapa cuprinde sinteze de didactică generală, grupate în 50 scheme* — din care 36 sînt originale — *alcătuite pe baza programei și a bibliografiei actuale și un set de instrumente necesare activității practice a învățătorului, sub forma modelelor concretizate variat.*

Prezentarea în detaliu a cuprinsului mapei este edificatoare:

PARTEA I — Pregătirea pedagogică (didactică) a învățătorului

1. **Procesul de învățămînt** (7 scheme) — termeni didactici — etimologie, sistemul de învățămînt în R.S.R., procesul de învățămînt, obiectivele generale ale învățămîntului în R.S.R., operaționalizarea obiectivelor, conținutul învățămîntului, principiile didactice.

2. **Metode și mijloace de învățămînt** (14 scheme) — strategia didactică, metode de învățămînt-clasificare, metode de comunicare, metode de explorare, metode de acțiune, metode de verificare și evaluare, metode activ-participative, modernizarea metodologiei didactice, mijloace de învățămînt-tipuri, mijloace de învățămînt-funcții, mijloace de învățămînt-condiții, mijloace de învățămînt ca auxiliare ale metodelor, alegerea metodelor.

3. **Forme de organizare a procesului de învățămînt** (11 scheme) — lecția combinată cu variante, lecția de dobîndire de cunoștințe cu variante, lecția de formare de priceperi și deprinderi cu variante, lecția de recapitulare cu variante, lecția de verificare și evaluare cu variante, forme de organizare a activității elevilor la lecție, activități extradidactice, proiectarea lecțiilor-operații, proiectarea-interdependența elementelor, proiectul de lecție, fișa de evaluare a eficienței lecției.

4. **Modernizarea învățămîntului** (8 scheme) — modernizarea-esență, factori, direcții, creșterea randamentului școlar — cauze, principii, direcții de acțiune, cercetarea pedagogică — forme, etape, metode, planul de cercetare și de redactare.

5. **Predarea simultană** (4 scheme) — aspecte specifice, orarul la 2 și 4 clase, proiectarea lecțiilor la 2 și 4 clase.

6. **Factori educativi** (6 scheme) — conducerea colectivă a școlii — organisme, conducerea școlii — funcții, personalitatea învățătorului, evaluarea învățătorului — criterii, fișa de autoevaluare, perfecționarea învățătorului — bibliografie pedagogică.

PARTEA a II-a — Activitatea învățătorului — instrumente (concretizate)

1. **Activitatea instructivă** — proiecte de lecții pe tipuri și variante, fișe de asistență și evaluare a lecțiilor, întocmirea unui orar școlar, fișe de muncă independentă de diferite tipuri, teste docimologice, jocuri didactice în utilizări variate, mijloace de învățămînt utilizate.

2. **Cunoașterea elevului** — caietul de cunoaștere-concepere și completare, metodele de cunoaștere — conținut și aplicare concretă, fișa psihopedagogică — model și completare pentru elevul repartizat, fișe de tratare diferențiată, acțiuni de recuperare sau dezvoltare.

3. **Activitatea extrașcolară** — activitatea pionierească — completarea unui dosar de detașament, a unui program de activitate, proiectul unei activități; activitatea în cercul de elevi — dosarul cercului și proiectul unei activități; activitatea cu familia — dosarul specific, proiectul unei acțiuni; proiectul unei excursii, vizite, al unei meditații, consultații.

4. **Activitatea metodico-științifică** — planificarea anuală și trimestrială, întocmirea unei bibliografii, tipuri de fișe de documentare pedagogică, proiectul unei cercetări, alcătuirea unei recenzii, a unui referat, comisia metodică a învățătorilor — dosarul specific, forme de participare.

5. **Legislația școlară** — drepturile și îndatoririle învățătorului în documentele oficiale, regulamentul privind activitatea elevilor din ciclul primar, modele pentru diferite acte de secretariat completate, compuneri cu forme fixe completate, modele pentru păstrarea evidenței activității, documente școlare completate și interpretate.

Ca volum, mapa a variat de la elev la elev, între 150—200 pagini, după modul de exemplificare a modelelor de instrumente date în practica pedagogică, prima parte a mapei fiind comună (50 pagini). De aici, deschiderea posibilă spre îmbunătățire, amplificare, concretizare variată în anul următor sau în anii de activitate concretă la catedră, de concretizare amplă pentru o disciplină școlară sau metodica predării acesteia.

Prin concepție, conținut, funcționalitate, mapa didactică se integrează mai greu între mijloacele cunoscute de învățămînt, nefiind utilizabilă doar la o singură lecție, ci în întreg sistemul formării elevilor pentru viitoarea profesie, referindu-se la fiecare activitate desfășurată cu aceștia. De asemenea, integrează mai multe categorii de mijloace simple — scheme, modele, materiale didactice — organizate tematic, cu posibilități de corelare teoretică și practică, în final apărînd ca un volum aplicativ de didactică. Dar prin obiective și mod de utilizare, *mapa poate fi socotită ca un mijloc de o valoare metodologică deosebită*. Efectul global rezultă din faptul că elementele sale au fost discutate, realizate, perfecționate cu elevii în cadrul orei de didactică, dar și din elaborarea, verificarea directă a instrumentelor în cadrul practicii pedagogice. Astfel, mapa sintetizează modele generale, dar cu conținut variat pentru fiecare elev: proiectele de lecții, fișele de muncă independentă, cunoașterea elevului, activitățile extrașcolare, documentarea și cercetarea pedagogică, completarea personală a documentelor școlare și de secretariat.

Mapa didactică îndeplinește în esență două roluri.

În primul rînd, antrenează direct elevii, teoretic și practic, în elaborarea sintetică a unui instrument eficient pentru munca instructivă a învățătorului, care să reflecte și să evalueze nivelul formării lor, dar cu deschidere spre perspectiva perfecționării. În acest sens, ea a apărut ca un model de organizare a unei cercetări, de implicare directă, ca un proiect de cercetare aplicativă și ca o modalitate de învățare prin cercetare a sarcinilor programelor celor două discipline.

În al doilea rînd, caracterul său practic sporește și prin acțiunea de multiplicare, mărire a schemelor, modelelor pe planșe, panouri în vederea dotării cabinetului de pedagogie, în final acesta posedînd problemele fundamentale ale didacticii sintetizate. În această ultimă postură, planșele rezultate devin mijloace grafice utilizabile în noi condiții ale învățării sau reactualizării, pentru cei prezenți la activitățile de perfecționare. Dacă în faza de elaborare, schemele aveau rol dominant de înțelegere, sintetizare, consolidare, recapitulare, acum ele pot fi integrate ca mijloace obișnuite într-o lecție distinctă, pe o temă anume.

Pe parcursul conceperii, a apărut și întrebarea — de ce scheme? Obiectivele programei de didactică, diversitatea opiniilor existente în literatura de specialitate, necesitatea rezolvării multiplelor situații practice concrete la clasele primare, necesitatea conturării unei concepții didactice clare cît mai apropiată de practică, evitarea rupturii între teorie și practică prin învățarea de enunțuri,

teze generale, ca și existența unei singure ore de didactică au impus o strictă delimitare, o ordonare, o relevare a esențialului, o subliniere a datelor verificabile în practică, o găsire a interrelațiilor procese-factori-cauze-urmări-remedii. Și toate acestea le regăsim de fapt, ca dimensiuni ale gîndirii științifice.

S-au conturat chiar și probleme privind modul de redactare a schemelor, de încadrare în pagină, de grupare a datelor teoretice esențiale pentru sensibilizarea, perceperea, înțelegerea, reținerea, comparația, aplicarea cît mai bună, printr-o bună vizualizare, combinare de culori, utilizare a figurilor geometrice, accentuare a unor detalii, situarea în pagină.

Abordată astfel, mapa didactică — ca mijloc și produs al activității de pregătire teoretică și practică — s-a dovedit a fi *eficientă, dincolo de notele bune și foarte bune obținute de elevi, sub alte aspecte multiple:*

— a oferit posibilitatea de a privi datele instruirii, ale teoriei ca elemente de o logică strictă, prin posibilitatea de structurare, de evidențiere a esențialului, de corelare, îndepărtînd practica de „a vorbi frumos", dar cu puțină substanță;

— a ajutat la sintetizarea informațiilor din bibliografia actuală variată, obținînd o imagine unitară asupra problemelor didactice, mai ales pentru începători, contribuind la înțelegerea necesității creativității de către aceștia în practica școlară;

— sistematizarea a sprijinit elevii în înțelegerea opiniilor variate, dar și în evitarea unor confuzii (scopuri-obiective, principii-metode, strategie-metode, conținut informativ-forme de învățare, verificare-evaluare), sau în utilizarea limitată, empirică, șablon a unor instrumente (proiecte de lecții numai în structura clasică, fișe de muncă îndependentă numai colectivă, teste docimologice pe obiective limitate, cunoașterea elevului numai prin observație și fără stabilirea măsurilor de recuperare sau dezvoltare, înregistrarea documentării pedagogice numai prin rezumat, completarea incorectă a unor lucrări de secretariat, documente școlare);

— pe baza sintezelor, s-au putut găsi posibilități de aplicare, potrivit situațiilor concrete ale practicii școlare, prin diversificarea instrumentelor. Astfel, după familiarizarea cu elementele metodice de bază ale fiecărei discipline din învățămîntul primar, după susținerea a cîte unei lecții de probă pentru fiecare, s-a creat prilejul de adaptare a proiectelor de lecții, în variante sau de îmbinare a metodelor și mijloacelor pentru activizarea elevilor sau formularea mai bună a obiectivelor operaționale și a sarcinilor de lucru sau desfășurarea acțiunilor de diferențiere, a activităților în completare, de meditație după cunoașterea elevilor;

— prin conștientizarea modului de concepere a variantelor practice, pornind de la modelele date, elevii găsesc mai ușor procedeele adecvate de rezolvare a situațiilor concrete: pot schimba structura, metodologia precizată în proiectul inițial dacă clasa o impune, pot analiza și evalua lecțiile colegilor din grupă, pot construi sarcini (fișe) de recuperare sau dezvoltare, pot operaționaliza obiectivele conform conținutului informativ și nivelului inițial al clasei, pot proiecta o activitate extrașcolară, pot elabora o sinteză bibliografică și un plan de cercetare. Desigur, elevii sînt dirijați în aceste acțiuni, dar progresiv li se acordă încredere, li se stimulează inițiativa;

— lucrările de control date la sfîrșit de fiecare capitol sau lucrările scrise trimestriale construite pe obiective operaționale variate, îmbinînd teoria cu practica sau corectarea permanentă a proiectelor de lecții pentru practica curentă, au arătat că nu se fac confuzii în înțelegerea, utilizarea conceptelor didactice specifice, în ilustrarea cu exemple variate. Or, se ajungea mai greu dacă nu exista sistematizarea teoretică, raportarea la instrumentele practice. La fel, în practica comasată elevii nu se puteau angaja eficient, după părerile învățătorilor-metodiști, dacă nu redactau, exersau, completau aceste instrumente;

— pentru elevi, angajarea directă în elaborarea, perfecționarea sintezelor și modelelor practice, în utilizarea mapei a constituit prilej de afirmare a responsabilității, a inițiativei, prin raportarea la utilitatea sa imediată și de perspectivă. Astfel, saltul l-am putut aprecia și numai punînd față în față două momente: cel inițial, cînd s-a prezentat proiectul de cercetare al problemei, conținutul ei, elevii nestăpînindu-și relativa reținere — „atît de complexă este activitatea învățătorului?!" și cel final, cînd satisfacția fiecăruia era evidentă pentru lucrul bine făcut și util, cînd în fișele de autoevaluare pentru personalitatea învățătorului multe din calități au apărut cotate la nivel superior. Ținem seama aici însă și de particularitățile adolescenței!;

— dacă comparăm însușirile necesare unui învățător cu fișe de autoevaluare completată de fiecare elev, constatăm că sînt frecvente calificativele superioare pentru acele trăsături formate tocmai prin activitatea complexă întreprinsă: ridicarea continuă a nivelului de pregătire, gîndire logică, limbaj științific, operativitate, spirit de observație, îmbinarea exigenței cu stimularea copiilor, obiectivitate, optimism, capacitate de efort, perseverență, adaptare rapidă, responsabilitate.

Sintetizînd valoarea formativă a acestui mijloc complex, rezultă că el devine indispensabil în pregătirea viitorului învățător (educatoare, profesor), tocmai prin rezolvarea unor obiective de bază: de înțelegere a aspectelor specifice, a relațiilor între procesele instruirii, între elementele acțiunilor, de aplicare, de organizare și utilizare a datelor teoretice în

elaborarea și adaptarea unor instrumente de lucru, de analiză și sinteză, de proiectare, de evaluare obiectivă și constructivă, de rezolvare a problemelor complexe, de afirmare a unor deprinderi specifice muncii învățătorului, de consolidare a atitudinilor cerute de munca didactică, de afirmare a creativității.

Valoarea formativă a utilizării mapei didactice a crescut și prin faptul că ea s-a elaborat planificat, progresiv, cu elevii, pe măsură ce se rezolvau obiective ale învățării didacticii și practicii pegagogice crescînd exigența în ambele direcții, dar stimulînd tot mai mult inițiativa și autocontrolul. Utilizarea sa metodică a implicat nu atît demonstrații, cît procedee de analiză, de comparare, de dezbatere, de activitate independentă, de rezolvare a situațiilor problematice teoretice și practice.

Valoarea metodologică a mapei rezultă și din aprecierile elevilor înșiși, la sfîrșitul unui an de implicare intensivă: „Materialul teoretic și practic adunat în timpul unui an de zile ne-a ajutat să descifrăm nenumărate taine ale profesiei de învățător", sau „Ca mijloc de învățămînt poate fi folosită în activitățile de la clasă și în afară de clasă deoarece conține multe instrumente de lucru"; „Consider mapa un ghid prețios pentru activitatea mea viitoare, deoarece mă va ajuta nu numai în pregătirea psihopedagogică, ci și în activitatea de zi cu zi la clasă și în activitatea extrașcolară"; „Mapa este necesară nu numai în pregătirea actuală, cît și în folosirea ei ori de cîte ori se întîlnesc greutăți în activitatea de educare și instruire"; „Satisface ca obiective formative-dezvoltarea gîndirii, capacității de înțelegere și de receptare, formarea deprinderilor de muncă independentă, pe lîngă faptul că oferă numeroase instrumente"; „Personal sînt foarte mulțumită că posed asemenea mapă care-mi va fi absolut necesară în activitatea de viitor"; „Mapa este și rezultatul muncii noastre de informare, de sintetizare și observare în practică"; „Pe parcurs o putem îmbunătăți adăugîndu-i alte forme de lucru în consens cu cerințele respective"; „În timpul cît am lucrat la mapă ne-am putut însuși cunoștințe noi și ni le-am consolidat pe cele însușite anterior"; „Tocmai pentru importanța și alcătuirea ei consider că trebuie să o aibă fiecare învățător în scopul pregătirii lui continue și al folosirii ei ori de cîte ori întîlnește greutăți în activitatea sa".

Modul de concepere, de redactare, de antrenare a elevilor deschide posibilitatea ca mapa să fie mereu adaptată la orientările, problemele ce vor apare normal în teoria și practica pedagogică. Astfel, în conținut, se pot adăuga și problemele, instrumentele muncii de educație sau cele specifice diferitelor metodici pentru predarea disciplinelor în ciclul primar.

Din aceste considerente, *mapa devine utilă și pentru acțiunile de perfecționare*, cînd fiecare învățător își poate manifesta creativitatea, valorifica experiența acumulată sub aspectul varietății instrumentelor, poate integra sau adapta noile informații în sintezele tematice elaborate.

Caietul dirigintelui — între documentare și creație

Prof. SORIN CRISTEA
Laboratorul Județean de Orientare Școlară și Profesională; din Bacău

LITERATURA DE SPECIALITATE și mai cu seamă practica pedagogică readuc obsesiv în discuție problema acestui important document școlar, care „cuprinde întreaga activitate pe care o desfășoară dirigintele, care consemnează toate observațiile și opiniile sale despre elev, despre colectiv, aspecte privitoare la colaborarea cu ceilalți profesori și factori educativi. (I. Nicola, Pedagogie școlară, E.D.P. 1980)

Dezbaterea pare să aibă o deschidere greu controlabilă, întinsă între numeroși termeni pedagogici, psihologici sau sociologici, nu odată haotic așezați, în iluzia unei fundamentări teoretice ferme sau a unei formule practice iremediabile. De aici și necesitatea unei anumite „închideri" metodologice, fără pretenții definitorii (sau imperative), tinzînd spre un plus de ordine și de proiectare în munca profesorului-diriginte.

I. **Scopul** caietului dirigintelui merită clarificat din cel puțin două puncte de vedere: pe de o parte, perioada școlară pe care o acoperă, pe de alta, relațiile implicite și explicite în care intră profesorul-diriginte în mod deliberat sau spontan. Fără aceste

două perspective, elaborarea rămîne un simplu act administrativ, ineficient din punct de vedere pedagogic, inoperant în contextul obiectivelor generale ale educației comuniste.

Astfel, indiferent de accidentele care pot apare pe parcurs (respectiv cedarea sau preluarea clasei din mers) caietul dirigintelui va fi conceput pe un ciclu școlar — experiența de bază fiind perioada claselor V — VIII. O abordare globală și prospectivă a acestei perioade va permite, apoi, direct (ca diriginte) sau indirect (prin informația pe care o poate furniza altui diriginte) și rezolvarea unui caz particular mai intensiv, respectiv etapa treptei I de liceu (claselor IX-a — aX-a).

În ceea ce privește sistemul de relații în care se afla dirigintele, avem în vedere atît poziția sa centrală (dar nu centristă) cît mai ales tipul de conexiune inversă în care intră, singurul care-i permite transmiterea și dobîndirea în același timp a unui bogat volum de informații spre, de la și despre clasa de elevi și fiecare elev în parte. Avem în vedere relația dintre diriginte și colectivul didactic, clasa de elevi (ca unitate psiho-socială), personalitatea elevului, organizația de pionieri (U.T.C.), conducerea școlii, familia, intreprinderea „patronatoare" (C.A.P.) etc.

Într-un asemenea context toți acești factori ne apar ca o sursă continuă de informație, interpretarea și valorificarea ei fiind însă exclusiv opera profesorului-diriginte. Aici este marea lui șansă de a fi inventiv, de a se comporta și de a se exprima ca un pedagog experimentat, ca un psiholog subtil, dar tot de aici pornesc și marile dificultăți. De aceea pasul următor conduce la un nou salt: de la înțelegerea exactă a scopului la clarificarea domeniilor prioritare de acțiune; de la dirijare la decizie, pe un cîmp de aplicație flexibil, dar mereu operant.

2. **Structura** caietului dirigintelui reflectă scopul acestuia, argumentîndu-i și exemplificîndu-i dinamica. Astfel, plecînd de la clarificarea de principiu, expusă la primul punct, propunem următoarele elemente (părți ale caietului): informații generale, planificarea activității educative, cunoașterea clasei și a elevilor, orientarea școlară și profesională.

a) *Informații generale necesare organizării activității profesorului-diriginte.* Această primă parte o găsim de regulă în orice variantă de elaborare a caietului. Importantă este însă ordonarea datelor consemnate, indispensabile muncii educative, pentru a le conferi o dublă deschidere: să permită completări de la situație la situație, de la un an școlar la altul, dar mai ales să ofere posibilitatea desprinderii unor „fapte pedagogice", valorificabile în paginile următoare ale caietului (de exemplu la caracterizarea elevului și a clasei sau la orientarea școlară și profesională). Elaborarea tabelelor, graficelor etc. în mod economicos, practic, estetic devine astfel chiar o sarcină de conținut datorită aglomerării impresionabile a „faptelor", care în mod obiectiv merită consemnate: colectivul didactic al clasei, colectivul de elevi, comandamentul detașamentului de pionieri (biroul organizației U.T.C.), planificarea lucrărilor scrise, participarea elevilor la olimpiade, cercuri școlare, echipe sportive, evidența elevilor-problemă, comitetul cetățenesc de părinți etc.

b) Planificarea activității educative se impune ca o problemă de mare importanță teoretică și practică deoarece, doar pe această cale organizarea poate avea un caracter științific. În acest sector, de concepție, întîlnim de altfel și cele mai mari neclarități, alimentate, din păcate, uneori, și de literatura de specialitate care sugerează sau întreține confuzii între obiective de maximă generalitate și unele forme sau măsuri concrete de realizare. Astfel, nu o dată întîlnim ca obiectiv general educația rutieră (a cărei importanță nu o neglijăm, dar care de fapt, este integrată ca element de subsistem în cadrul obiectivului general al educației moral-politice și cetățenești a elevilor), în timp ce obiective de o maximă generalitate ca educația intelectuală sau orientarea școlară și profesională nu apar deloc, sau apar doar ca măsuri concrete, conjuncturale, fără o perspectivă socio-educațională, adecvată în timp și spațiu.

Această situație simptomatică este cauzată și de faptul că, în mod obiectiv, la activitatea educativă (deci și a dirigintelui) întîlnim o prioritate a obiectivului educației moral-politice și cetățenești, de unde și tendința defalcării elementelor de subsistem ale acestuia (educația prin muncă și pentru muncă, în și pentru colectiv, patriotică, rutieră, cultural-artistică, sportivă etc) și impunerii lor ca elemente autonome, ca obiective generale în dauna altor obiective ale educației comuniste. Or, neglijîndu-se în acest fel interdependența dintre obiectivele generale ale educației comuniste (interdependență generată, în fond, de idealul educațional al personalității multilaterale), se unilateralizează și se pauperizează tocmai conținutul elementelor respective ale educației moral-politice și cetățenești, care cer a fi privite din interiorul sistemului muncii educative și nu extrapolate în mod artificial.

De aceea propunem ca în planificare să se pornească întotdeauna de la obiectivele generale ale educației comuniste: educația intelectuală a elevilor, educația moral-politică și cetățenească, orientarea școlară și profesională (înțeleasă în sens restrîns, în legătură cu educația tehnologică, iar în sens larg, ceea ce ni se pare esențial, ca finalitate a întregii munci educative), educația estetică, educația fizică și igienico-sanitară. Respectînd în continuare această logică interioară, sugerată nu numai de teoria sistemelor, ceea ce s-ar dovedi prea pretențios, ci de viața școlii și a elevului, ceea ce este

și un act moral-politic și un act pedagogic, se impun și pașii următori, cu un grad din ce în ce mai concret.

Ne referim la următoarea structură pe orizontală (aplicabilă pe ciclu școlar și anual): Obectivul general — Conținutul acestui obiectiv (la un moment dat, prin defalcarea adecvată a obiectivului general) — Forma de realizare (ora de dirigenție, activitate pionierească, U.T.C., activitatea cu familia etc.) — Termen — Factori educaționali cu care se colaborează — Observații.

O asemenea structură va influența și conținutul celorlalte planuri prezente în caiet: tematica trimestrială a orelor de dirigenție (tema — în ce obiectiv general se încadrează — mijloace de realizare — data — observații); programul celorlalte activități educative ale organizației de pionieri, U.T.C. (aici se vor preciza, în plus, factorii responsabili și cei cu care se colaborează); planul activităților cu părinții (tema — ordinea de zi, reflectînd specific unul sau mai multe obiective generale — forma de realizare: lectorat, ședință, vizită la domiciliu, consultații individuale etc. — data — probleme deosebite ridicate de părinți — absențe — observații); planul vizitelor la domiciliul elevilor (numele familiei vizitate — data — obiectivul propus — conținutul psihopedagogic al discuției cu familia — măsuri educative luate).

O atenție deosebită se va acorda unor probleme specifice: activitatea dirigintelui în calitate de coordonator al colectivului didactic al clasei, legătura cu comisia diriginților, planul orelor de dirigenție. Sînt aspecte de concepție, dar și de conținut, care abordate corect îi conferă muncii dirigintelui o mai mare deschidere operațională în timp. Profesorul-diriginte se va orienta în acest caz asupra informațiilor furnizate periodic de colegii săi, despre elevi, va prelua sarcinile generale ale Comisiei diriginților, adăugîndu-le la particularitățile clasei și va încerca să rețină o anumită structură de organizare a orei de dirigenție, anticipînd participarea elevilor la dezbaterea etică proiectată.

Ca o primă concluzie să reținem că materialul faptic adunat pînă acum nu reprezintă un scop în sine și nici nu poate exista în mod izolat. Valoarea acestei munci, aparent anonimă, se va vedea la completarea viitoarelor părți ale caietului, o bună organizare și planificare a muncii educative oferind de-a lungul timpului (ciclului școlar) numeroase posibilități de autoinformare, autoreglare și autofinalizare—respectiv saltul de la educație la autoeducație, de la orientare la autoorientare școlară și profesională, în raport cu colectivul de elevi și fiecare elev în parte.

c) *Cunoașterea și caracterizarea clasei și a elevilor* reprezintă, în fapt, substratul caietului, justificarea concretă a muncii sistematice și a aspirațiilor metodologice și psiho-pedagogice pe care le ascunde orice profesor. Pentru rezolvarea acestei probleme este nevoie însă, mai ales, de depășirea unor prejudecăți.

Mai întîi să nu se uite faptul că o astfel de caracterizare complexă se realizează continuu de-a lungul unui ciclu școlar, cu ajutorul informației care poate veni, în special, din interiorul sistemului, dar și din exterior. De aici teama și resemnarea unor diriginți, copleșiți de faptele „incomensurabile", care-i asaltează, amplificate uneori și de alte sarcini insuficient fundamentate și de aceea, tratate inadecvat, nu o dată superficial și birocratic, deși se investește suficientă muncă.

Dar tot de aici rezultă și necesitatea ordonării informațiilor pe baza unor criterii cu adevărat științifice, respectiv a recondiționării bagajului (de cunoștințe) psihopedagogic, nu o dată neglijat, neactivat sau chiar disprețuit sub platforma unor măsuri exclusiv administrative. Cu acest apel la ordine și rigoare științifică lucrurile pot căpăta mai repede limpezime, iar munca dirigintelui nu va fi lipsită de satisfacții.

O altă prejudecată de depășit se referă la obsesia aproape maladivă a metodelor de investigație. Profesorii pleacă, de regulă, de la întrebarea — în parte falsă — „cum pot să cunosc colectivul și elevul?" — aspirînd la metode, procedee, mijloace ca la niște rețete infailibile. În fapt, astfel de metode clasice sau moderne sînt descrise în orice manual, dar marea problemă este aceea a mînuirii lor.

De aici și necesitatea — tot metodologică și ea — de a schimba radical întrebarea! nu „cum cunoaștem", ci în speciaî „ce cunoaștem?" Adică un nou apel la cunoștințele de psihologie și pedagogie, singurele în stare să clarifice teoria și să așeze în tabele de consemnări și măsuri operative acea informație, care părea la început „incomensurabilă". Soluția ar fi deci: întoarcerea la manuale pentru a căuta însă mai puțin formule imediate și mai mult aprofundarea definițiilor. Fără concept, fără a ști despre ce este vorba în propoziție nu se poate (nici măcar a comunica).

Ultima parte a caietului, privită astfel, nu va mai apare nimănui nici prea aglomerată și nici prea abstractă. Din contra, s-ar putea ca structurile propuse să pară insuficiente în cazul unei clase-problemă sau a unui elev-problemă, prin „problemă" neînțelegînd neapărat negativul, ci bogăția dialectică a potențialului bio-psiho-social, obiectivat în numeroase „fapte pedagogice".

Caracterizarea cuprinde, în mare, două părți: colectivul, (globalitatea) și elevul, (individualitatea). Pentru colectiv avem în vedere aspecte de sintalitate, dificile în terminologie și totuși la îndemîna dirigintelui în practica pedagogică: situația la învățătură (media generală a clasei și pe discipline), starea generală a disciplinei (și linia de perspectivă), dinamica grupului (transfor-

mări intervenite la anumite intervale de timp, urmărindu-se atît trecerea de la stadiul de colectiv în formare la stadiul de colectiv format, cît și menținerea în permanență a principiului liniilor de perspectivă (vezi Makarenko), specificul clasei ca grup social (structura pe sexe, originea socială, microgrupuri formate, lideri informali, climatul socio-afectiv, rolul detașamentului și a grupelor de pionieri etc), sociograma clasei (pe bază de chestionare, urmărindu-se fenomenul de atragere-respingere, pe diferite teme: prietenie, solicitudine, prestigiul personalității etc.).

În concluzie, la sfîrșitul fiecărui an școlar se va putea face o caracterizare a situației educaționale generale (nivel la învățătură, apreciat în raport cu posibilitățile maxime, disciplina colectivului, profil moral) și în funcție de aceasta stabilirea conținutului obiectivelor pentru anul următor și a mijloacelor de realizare.

Problema cea mai dificilă o constituie însă caracterizarea personalității elevului. Și în acest caz opinăm pentru eliminarea de la început a confuziei care se menține în mentalitatea dirigintelui. Este confuzia între două acțiuni distincte calitativ: observarea curentă a elevului, pe de o parte, care se realizează permanent și interpretarea psihopedagogică a acesteia, care presupune deja o acumulare metodică de „fapte obiective" și mai ales capacitatea de a opera științific (și afectiv) cu ele.

Propunem în acest sens următoarea *fișă de observație* a elevului: pe verticală, se trece: mediul de observație (clasa, școala, activitățile pionierești, U.T.C., activități practice, societate, familie), iar pe orizontală: se prezintă faptele și sursa de informație, interpretarea psihopedagogică a faptelor, măsuri luate, rezultate obținute în timp.

Rolul de observator revine în primul rînd dirigintelui (dar și profesorilor clasei, familiei etc), care va prelua în mod sistematic, de preferință periodic (săptămînal), informațiile semnificative. Odată cu acumularea faptelor se va putea trece la un nou stadiu de generalizare a informației și implicit la valorificarea ei în cadrul fișei de caracterizare psihopedagogică a elevului.

Fișa de observare se impune, deci, ca principală modalitate de completare a structurilor din cealaltă fișă psihopedagogică, vizînd dimensiunea interioară a elevului. Cu condiția revenirii la „uneltele" dintotdeauna ale educatorului autentic, respectiv cunoștințele de psihologie și pedagogie.

În acest context fișa de caracterizare psihopedagogică se poate completa la sfîrșitul fiecărui an școlar, beneficiind de o anumită bază faptică, obiectivă — pentru clasa a V-a se preia informația și fișa de observație de la învățător, iar pentru clasa a IX-a de la fostul diriginte, de la clasa a VIII-a. Fișa cuprinde însă și alte subsisteme relativ ușor de completat.

Iată *cum ar putea arăta o astfel de posibilă fișă*, deschisă (reamintim, încă o dată) unui întreg ciclu școlar: *1)* Informații generale (date despre elev, familie, climat educativ, situația școlară — studiu longitudinal pe ani școlari, succese școlare și extrașcolare deosebite, dificultăți la învățătură și în comportament); *2)* Dezvoltarea fizică și starea sănătății (antecedente, defecte fizice, deficiențe senzoriale, probleme de sănătate apărute pe parcurs, recomandări medicale importante pentru procesul de învățămînt — în colaborare cu medicul școlar sau de circumscripție); *3)* Dezvoltarea psihică (caracterizarea sintetică a principalelor fenomene psihice: atenția, motivația, afectivitatea, memoria, mobilitatea intelectuală, inteligența generală și verbală, voința, aptitudini specifice, temperament, caracter).

Concluziile asupra profilului psihopedagogic se vor contura pînă la sfîrșitul ciclului, dirigintele accentuînd laturile pozitive, care pot declanșa în timp valorificarea personalității.

Orientarea școlară și profesională a elevului rezultă astfel, la sfîrșitul ciclului, ca o finalitate formativă a întregului proces instructiv-formativ. În același timp, însă, ea reprezintă și o problemă în sine, motiv pentru care dirigintele va aprofunda și va nuanța de-a lungul ciclului o serie de aspecte specifice: preferințe, atracții, obiectivate în rezultate școlare și extrașcolare, preocupări extrașcolare deosebite etc.

O atenție deosebită se va acorda raportului dintre opțiuni — interese — rezultate școlare pe baza următoarei analize longitudinale, pe întreg ciclu, între clasele a V-a și a VIII-a: an școlar, clasa, opțiune școlară (elev-părinte), opțiune profesională (elev-părinte), ierarhia intereselor, media generală, media generală la limba română și la matematică, aprecierea maistrului instructor (calificativ). Astfel, un tabel bine ordonat va putea să ofere într-un spațiu restrîns o informație globală, operațională, deschisă și în același timp de o mare implicație formativă.

Marea dificultate rămîne însă, și de această dată, interpretarea psihopedagogică a „faptelor", opera dirigintelui fiind obiectivată, în cele din urmă, în sfatul final de orientare școlară și profesională—indicator sintetic al tuturor indicatorilor corelați anterior, a tuturor contradicțiilor sesizate, controlate și rezolvate, astfel încît elevului să-i fie pro-

(Continuare în pag. 39)

Căi de perfecționare ale sistemului de verificare și notare

Ing. VASILE BLIDAR
Grupul Școlar Minier din orașul Dr. Petru Groza, jud. Bihor

NOTAREA presupune examinarea prealabilă, iar aceasta implică un proces de cîntărire a răspunsurilor elevilor prin raportarea lor la cerințele programei școlare. Operația notării presupune trei acțiuni eșalonate ca trei etape deosebite, dar, în fond, legate indisolubil și interpătrunse: verificarea (examinarea), aprecierea, stabilirea și trecerea notei în documentele școlare.

Activitatea de examinare și notare, ca orice activitate, se deprinde și este susceptibilă de perfecționare. Dintre metodele de perfecționare ale examinării și notării, ce stau la îndemîna fiecărui cadru didactic, și pe care le-am utilizat în cadrul obiectului „Exploatări miniere" mă voi referi la următoarele: *chestionarul aplicat elevilor* la *norma docimologică*. *Curba Gauss-Laplace;* la *corelația dintre mediile trimestriale la „Exploatări miniere"* și *notele la testul docimologic de la finele trimestrului.*

I. Chestionarul adresat elevilor

Experiența docimologică a elevilor este valoroasă și utilă. Părerile acestora referitoare la examinare și notare sînt mai pure, nefiind influențate de lecturi, discuții pe teme docimologice sau de alte interese, extrașcolare ca, în cazul profesorilor. *Chestionarul adresat unui eșantion de 102 elevi a cuprins următoarele întrebări:*

1. Ți-ar conveni să fii ascultat mai des sau mai rar? De ce?
2. Cum ți-ar place să fii examinat: în scris, oral? De ce?
3. Ți-ar conveni să fii ascultat la începutul, mijlocul sau sfîrșitul trimestrului? De ce?
4. Ai prefera să ți se pună întrebări în timpul ascultării sau să fii lăsat să expui independent răspunsul? De ce?
5. Ai avut vreodată impresia că ai fost nedreptățit la examinare? În ce împrejurări? Cum explici situația și atitudinea profesorului?
6. Arătați alte aspecte care credeți că ar prezenta interes și ar contribui la îmbunătățirea sistemului de examinare și notare actual.

Răspunsurile elevilor vor fi prezentate pe teme și întrebări.

Cifrele și procentele din tabelul nr. 1 se recomandă fără comentarii. 80 de elevi din 102 chestionați doresc să fie examinați cît mai des. Motivele inovocate în acest sens sînt următoarele:

— obișnuirea cu un ritm constant de pregătire, mijlocul cel mai important de dezvoltare a trăsăturilor de voință și de caracter;

Tabelul nr. 1

I.1. ELEVII DESPRE FRECVENȚA ASCULTĂRII LOR

Total elevi	În fiecare oră	Mai puțin frecventă la sfîrșit de capitol	Le este indiferentă frecvența ascultării	Nu răspund
102	80 (79%)	14 (13%)	6 (6%)	2 (2%)

— își formează o exprimare corectă, își îmbogățesc vocabularul;

— își formează deprinderi solide de rezolvare a unor probleme de specialitate;

— pot fi mai bine cunoscuți de profesori;

— cunoștințele astfel asimilate au o mai mare durabilitate.

Doar 14 elevi (13%) doresc să fie ascultați de două-trei ori pe trimestru, de regulă la sfîrșitul unui capitol. *Motivele invocate* sînt:

— fiind navetiști nu se pot pregăti la fel de bine pentru fiecare oră de curs;

— pierd mult timp cu transportul la școală și de la școală;

— fiind ascultați mai rar, din mai multe lecții, putîndu-se aprecia, în acest mod capacitatea lor de sinteză;

Un număr de 6 elevi răspund că pot fi ascultați oricînd deoarece ei învață în permanență.

Tabelul nr. 2

I.2. FORME DE EXAMINARE PREFERATE DE ELEVI

Total elevi	Forme de examinare			Nu răspund
	Orală	Scrisă	Orală și scrisă	
102	28 (28%)	51 (50%)	23 (22%)	—

Jumătate din elevii chestionați preferă să fie examinați în scris, motivîndu-și opțiunile astfel:

— se pot gîndi mai bine la formularea răspunsului;

— nu se intimidează ca și la oral;

— nu rîd colegii de ei, ca și la oral, cînd spun prostii, lucrarea scrisă fiind discretă;

— greşeala scrisă se poate şterge şi corecta;
— elevul nu poate fi „încurcat de către profesor";
— se apreciază mai corect răspunsurile scrise ale elevilor.

Sînt demne de reţinut motivările majore pe care elevii le aduc în sprijinul verificării în scris, relieffndu-se aproape în întregime calităţile acestei forme de examinare.

Un număr de 28 elevi preferă să fie verificaţi orali din următoarele motive:

— cînd nu-şi amintesc ceva îi ajută profesorul;
— greşelile de gramatică nu sînt atît de uşor sesizabile;
— pot explica mai bine ce vor să spună.

Şi aceste motive fundamentează valoarea formativă a verificării orale. Un număr de 23 elevi doresc să fie examinaţi, deopotrivă şi scris şi oral.

I.3. PREFERINŢELE ELEVILOR PRIVIND MOMENTELE ASCULTĂRII

Tabelul nr. 3

Total elevi	Momentele ascultării în timpul trimestrului				Nu răspund
	La început	La mijloc	La sfîrşit	Tot timpul	
102	30(30)%	24(23%)	10(9%)	36(36%)	2(2%)

36 de elevi doresc să fie ascultaţi tot timpul trimestrului, motivul — că în acest mod se deprind să înveţe cu regularitate toate lecţiile, evitîndu-se sentimentul de jenă, atunci cînd ar fi prinşi cu lecţia neînvăţată. Argumentele invocate, deşi puţine, sînt esenţiale ca valoare pedagogică.

30 elevi doresc să fie ascultaţi la începutul trimestrului. Motivele — invocate nu au greutatea pedagogică a acelora anterioare. Ele pot fi acceptate însă din punct de vedere psihologic. Amintim dintre ele:

— elevii sînt mai odihniţi după vacanţă;
— lecţiile sînt mai uşoare, şi, în general, verificarea se face dintr-un volum mai mic de materie;
— elevii se asigură de la început cu note, iar dacă sînt slabe au timp să le corecteze pe parcurs;
— elevii vor să scape de frica de a răspunde şi în special de „frica" notei;
— la sfîrşitul trimestrului cerinţele profesorilor sînt mai mari.

Cei 24 de elevi care-şi exprimă dorinţa să fie verificaţi la mijlocul trimestrului motivează că atunci sînt adaptaţi la regimul de şcoală, de după vacanţă.

Puţini elevi (10) doresc să răspundă la sfîrşitul trimestrului din următoarele motive:

— în acest mod învaţă cu conştiinciozitate toate lecţiile;
— profesorii pot aprecia mai bine pregătirea lor;
— elevii au timpul să se acomodeze cu cerinţele profesorului şi ale obiectului de studiu;
— se pot sintetiza mai bine cunoştinţele predate.

Din motivele enumerate se poate deduce că ele oglindesc trăsături de caracter consolidate, care-i determină pe elevi să înveţe cu regularitate şi să se pregătească. Altele dezvăluie practici cunoscute, nepedagogice, ca, de exemplu, aceea a învăţării doar pentru notă.

I.4. ELEVII DESPRE RĂSPUNSUL GHIDAT SAU INDEPENDENT

Tabelul nr. 4

Total elevi	Opţiunile elevilor			Nu răspund
	Să răspundă independent	Să-i se pună întrebări	Indiferent	
102	30(29%)	59(58%)	13(13%)	—

59 dintre elevii chestionaţi preferă să fie examinaţi prin a li se pune întrebări, motivînd această opţiune în felul următor:

— ca să vadă profesorul că nu au învăţat lecţia pe de rost;
— răspunzînd independent, este imposibil să nu uite ceva (din ceea ce de fapt ştiu);
— se poate verifica mai bine modul cum gîndesc elevii;

Un număr de 30 de elevi preferă să răspundă, expunînd independent răspunsul, motivînd că:

— acest mod de a răspunde le produce satisfacţii mai mari şi le dezvoltă încrederea în forţele proprii;
— de cele mai multe ori, întrebările profesorilor îi deranjează, îi încurcă;
— unii profesori pentru întrebări adresate, la verificare, scad nota;
— li se dezvoltă vocabularul.

I.5. OPINII ALE ELEVILOR DESPRE INECHITATEA ÎN NOTARE

Tabelul nr. 5

Total elevi	Categorii de răspunsuri		
	Nu au fost neîndreptăţiţi	Au fost neîndreptăţiţi	Nu răspund
102	55(54%)	34(33%)	13(13%)

La vîrsta adolescenţei, elevii sînt foarte severi în aprecierea unei conduite. Ei nu tolerează nedreptatea, favoritismul, atitudinea şovăitoare. Tabelul nr. 5 redă răspunsurile elevilor în legătură cu spiritul de dreptate sau inechitate al profesorilor.

Mai mult de jumătate din elevii chestionați (55) apreciază că nu sînt nedreptățiți în notare. Argumentînd ei arată că profesorii știu ce note să le dea, că nu învață pentru notă, și de aceea nu au sentimentul că sînt nedreptățiți sau favorizați.
Un număr apreciabil de elevi (33) se consideră însă ca fiind nedreptățiți. Motivele pentru care ei apreciază că au fost frustrați de notele meritate sînt multiple:
— nervozitatea profesorului în timpul examinării. Motivele de enervare pot fi: nu e liniște în clasă, elevul întîrzie cu răspunsul la întrebarea formulată de profesor, elevul este ascultat după un altul care l-a enervat, profesorul vine nervos de la altă clasă etc.
— influența notelor de la alte obiecte;
— acordarea de note mici (sub cele meritate) elevilor mai slabi, cînd sînt examinați odată cu fruntașii clasei;
— influența exercitată asupra profesorului de prima notă acordată.
Referindu-ne la cauzele inechității în notarea elevilor, aceștia le surprind plenar. Aceasta se explică prin poziția de obiect al instrucției și educației, prin aceea că asupra lor se exercită influențe controlate și necontrolate care-i fac pe elevi să fie beneficiarii unei experiențe docimologice demne de luat în seamă

I.6. ALTE ASPECTE ALE EXAMINĂRII ȘI NOTĂRII ELEVILOR

La această întrebare din chestionar s-a făcut o serie de propuneri, dintre care mai semnificative sînt:
— să nu se acorde note pentru abaterile disciplinare;
— profesorii să-i trateze în mod egal pe toți elevii;
— să se dea mai multe lucrări scrise;
— la notare să se țină seama de contribuția generală a elevilor la lecție;
— să nu se acorde note de 1, 2, 3;
— să fie comunicată elevului nota primită.
Din aceste propuneri rezidă nevoia pe care o resimt elevii de a fi mai bine cunoscuți de profesori, de a li se acorda mai multă încredere, de a fi considerați colaboratori ai profesorilor, așa cum de fapt o reclamă și învățămîntul actual și nu simpli subordonați.

I.7. CONCLUZII ASUPRA CHESTIONARULUI ADRESAT ELEVILOR

În urma prelucrării răspunsurilor se poate conchide că aprecierile elevilor asupra problemelor docimologice la care au fost solicitați să-și spună părerea, conțin idei valoroase. 80% dintre elevi opinează pentru examinarea lor frecventă. În acest sens, dat fiind faptul că se lucrează cu clase numeroase de elevi (30-40) sînt necesare modalități adecvate cerinței elevilor de a fi examinați mai des, decît de două-trei ori pe trimestru. Această cerință formulată de către elevi se poate asocia cu alta, exprimînd opinia a 40% din numărul celor chestionați, aceea de a fi examinați spre sfîrșitul trimestrului. În această etapă, elevii pot demonstra în răspunsurile lor, temeinicia pregătirii, capacitatea de sinteză, de corelare între cunoștințe, deoarece au parcurs mai multe teme din programa școlară, dispunînd astfel de informațiile necesare sistematizării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.
În condițiile claselor cu număr mai mare de elevi, considerăm că examinarea pe teme mari pe capitole, prin teste docimologice este mai eficientă și mai operativă decît cea efectuată pe parcursul capitolului. În acest spirit se înscrie și dorința a 50% din elevii chestionați de a răspunde în scris, atunci cînd sînt examinați. Deoarece 56 din elevi își exprimă dorința să răspundă prin a li se pune întrebări, este necesar ca formularea întrebărilor să fie clară, concisă, să stimuleze gîndirea elevilor, avînd un pronunțat caracter formativ.
În același timp, trebuie avut în vedere și un alt fenomen ce se manifestă în practica didactică: spiritul de dragoste sau inechitate care însoțește acordarea notelor de către profesori. 30% din elevii chestionați au semnalat o serie de motive care au determinat pe profesori să le diminueze notele pe care, de fapt, le meritau. Acestui fenomen este cazul să i se restrîngă aria de acțiune.
Concomitent cu semnalarea acestei situații, elevii propun ca profesorii să trateze pe toți egal, să se apropie de ei și să-i cunoască mai bine, să fie cît mai obiectivi în aprecierea pregătirii și conduitei lor.

Imaginea — element operatoriu în dezvoltarea capacităților intelectuale la preșcolari

ELENA CODREANU
directoarea Grădiniței cu Program Prelungit Nr. 19 din Vaslui

În perspectiva perfecționării învățămîntului preșcolar s-a pornit de la înțelegerea capacității uriașe de care dispune creierul uman și devansarea pragurilor de acces la anumite potențialități în pregătirea pentru școală. S-a constatat, mai ales că există un decalaj

Între viață și formele de pregătire pentru viață, o contradicție dintre explozia informațională și limitele capacității omului de asimilare a cunoștințelor. Cum grădinița dă marele start către acea sublimă competiție a omului cu el însuși, în propria devenire și afirmare ca valoare umană, educatoarelor le revine sarcina să înceapă cît mai timpuriu formarea unor capacități intelectuale implicate în actul cunoașterii, inițierea în anumite tehnici de muncă intelectuală.

Dezvoltarea operațiilor gîndirii și exersarea lor în procesul însușirii cunoștințelor prin acțiuni practice obiectuale asigură interiorizarea și pulsionează trecerea copilului de la o gîndire intuitiv-concretă preoperatorie la o gîndire operatorie, cu calitățile ei, deosebit de necesare pentru orientarea în sisteme mai complexe de cunoaștere din școală.

De aici sarcina ca viitorii școlari să nu fie formați printr-un învățămînt expozitiv, care să funcționeze prin fixare, ci prin prelucrarea informațiilor, printr-un învățămînt anticipativ și participativ, prin acțiune și operaționalizare.

Este necesară integrarea datelor experienței senzoriale și a operării cu obiectele sau imaginile acestora în cadrul acțiunii pentru a se putea ajunge la un nivel logic conceptual al gîndirii preșcolarului, corespunzător intrării sale în școală.

În această direcție se poate introduce în cadrul activităților ce se desfășoară în grădiniță cu scopul determinării capacităților intelectuale, volumului de cunoștințe însușit de copii, gradului de concentrare în activitate, fluenței cuvintelor și ideilor și fixării cunoștințelor șabloane cu contur interior.

Folosirea imaginilor de pe șablon solicită la un grad destul de înalt reprezentările copiilor, experiența lor congnitivă și impune, bineînțeles, o anume experiență senzoriomotorie din domeniul despre care le vorbesc aceste imagini.

În desfășurarea activităților au folosit imagini ale obiectelor din mediul înconjurător (jucării, flori, păsări, animale, unelte, fenomene ale naturii etc) grupate după scopul propus. În conținutul șablonului se introduce cîte un obiect care nu aparține temei tocmai pentru a dezvolta la copii spiritul de observație și gîndirea logică.

Pentru a le susține exprimarea grafică le-am cerut copiilor să comunice sau să exprime ceva și pentru ca activitățile să fie cît mai atrăgătoare să introducă forme atractive de desfășurare, joc, întrecere, preferințe.

În direcția aceasta Piaget arată „pentru ca preșcolarul să stăpînească temeinic mediul ambiant trebuie să participe la o autoinovație prin intermediul observației, experienței, comunicării și imaginației. Prin folosirea șabloanelor copiii dispun de mijloace tehnice necesare comunicării, iar fondul afectiv dinamizează și întreține tonusul intelectual, stimulează energia și stabilitatea copilului în acțiune. Considerăm desenul mai mult un limbaj, o formă de exprimare și mai puțin de creare a frumosului.

Aceste șabloane le-am folosit în cadrul jocurilor și activităților alese, în încheierea activităților obligatorii. Ele pot fi folosite și în familie, în raport cu vîrsta sub forma „Învățăm să facem flori", „Sosesc păsările călătoare", „Cine desemnează cele mai multe jucării" la 3—4 ani, „Recunoaște desenul", „Formează perechi", „Desenează ce se aseamănă", „Desenează animale din povești", „Să desenăm o poveste" etc. cu copii de 5—6 ani.

Rezultate deosebite dau aceste activități la grupele mijlocii și mari, iar frecvența lor depinde de nivelul grupei, de școlarizarea copiilor, experiența de viață și abilitățile intelectuale ale copiilor.

Prin folosirea șabloanelor am dat posibilitate copiilor să rezolve o temă cu ușurință, să-și satisfacă în mod plăcut dorința de exprimare, să-i ajute la dezvoltarea imaginației.

Nu este obligatoriu ca toți copiii să efectueze aceeași operație, ci dimpotrivă în stabilirea conținutului activității să se pornească de la necesitățile fiecărui copil, de la golurile pe care le au în dezvoltarea intelectuală, durata frecventării grădiniței cu alte cuvinte să se aibă în vedere filtrul personal al fiecărui copil.

De altfel dacă li se cere copiilor numai să urmeze conturul prin jocul „Recunoaștem desenul", „Flori pentru cei dragi", „Folosește culoarea potrivită", și tot sînt de folos aceste șabloane pentru că trezim la copii interesul pentru descoperirea obiectelor, sentimentul de curiozitate și atașament față de acestea. Copilul devine astfel mai receptiv față de obiectele din realitatea înconjurătoare și le apropie, le redescoperă în funcție de personalitatea sa.

Practica folosirii acestor șabloane nu diminuează spontaneitatea copilului ci îi stimulează capacitatea de asociere, inventivitatea, originalitatea, iar în folosirea culorilor se știe că el atribuie sensibilitate și suflet obiectelor.

Un exemplu de activitate cu finalitate practică poate fi activitatea de cunoaștere a mediului înconjurător activitatea, de observare: „Vulpea". Au desenat pe o foaie de bloc: pentru fiecare copil, am aplicat ștampile cu un copac, o găină, o ciupercuță și am cerut copiilor să găsească pe șablonul cu animale domestice imaginea vulpii și s-o deseneze la locul potrivit.

Prin prezentarea acestui cadru și plasarea vulpii am reușit să creez o atmosferă de concentrare pe un fond de bună dispoziție, de bucurie.

Este foarte adevărat că înainte de a se trece la o astfel de activitate copiii vor fi familiarizați cu conținutul acestor șabloane, că s-au mai „întîlnit" cu acest animal în cărțile de povești, în parcul zoologic, în diafilmul prezentat în transmiterea

cunoștințelor și au reprezentarea ei pe baza intuiției de adeziune, dar aceasta era palidă, lacunară și lipsită de consistență. Prin operația de conturare a imaginii acestui animal și așezarea la locul potrivit cunoștințele transmise se clarifică, se consolidează prin cunoașterea intuitivă-secundară, a părților componente, a modului de viață, hranei acestuia și se transformă în structuri mintale operaționale. Astfel de procedee care transformă intuiția în raționamente le-am folosit cu succes la toate activitățile de observare.

Un alt exemplu de activitate cu finalitate practică dar cu rezultate mult mai eficiente este activitatea prin care am prezentat la sfîrșitul activității de observare „Barza și rîndunica" a unei fișe împărțită în patru părți, cuprinzînd fiecare cîte un semn distinctiv a fiecărui anotimp și le-am cerut copiilor să deseneze aceste păsări la locul potrivit. Astfel copilul a fost ajutat să facă legătura între mediul înconjurător, respectiv schimbarea vremii în raport cu anotimpurile și viața păsărilor.

Ajungem astfel prin activități ușoare și plăcute la cunoașterea și descoperirea adevărurilor științifice și-i înarmăm pe copii cu instrumentele muncii intelectuale, îi familiarizăm cu legăturile interne, cauzele care există între obiecte și fenomene, legături care nu sînt accesibile percepției.

Același scop l-am urmărit și prin activități prin care am cerut copiilor să deseneze la locul potrivit laleaua sau crizantema pe fișe tot cu semnele celor patru anotimpuri.

Tot în scopul educației materialist-științifice, dar de data aceasta și ordonarea unor imagini pe plan temporal și spațial, am prezentat copiilor un șablon cu următoarele imagini; soare, casă, nori, barză, rîndunică, copac, frunză, fluture, ghiocel, așezate bine înțeles la întîmplare și cerînd copiilor să alcătuiască un tablou de toamnă sau de primăvară. Copiii care și-au însușit corect caracteristicile anotimpurilor amintite mai sus au așternut pe foi cu ușurință tabloul cerut.

Astfel de activități, prin care copiii sînt solicitați să realizeze o ordonare pe cele două planuri (spațiu, timp), contribuie la dezvoltarea capacităților operatorii și de integrare în perceperea ilustrației a unor semnificații care creează posibilitatea verificării de către educatoare a posibilităților de orientare corectă a copiilor. Prin astfel de activități imaginea devine element operatoriu cu o utilizare mentală foarte importantă.

Activitățile desfășurate în genul celor enumerate anterior au valoare de psihodiagnosticare a capacităților intelectuale într-o anumită perioadă a anului școlar.

Imaginea ca element operatoriu am folosit-o cu mare succes și în dezvoltarea vorbirii copilului prin executarea unor sarcini. Un procedeu facil poate a fost acela prin care am prezentat copiilor șabloane cu flori, păsări sau animale și le-am cerut să îndeplinească următoarele sarcini; să deseneze floarea, animalul sau pasărea care îi place sau despre care știe mai multe lucruri și să motiveze alegerea. Tot în acest scop am cerut de pe alte șabloane să deseneze jucăriile care ar vrea să le primească de ziua lui sau care le poate lua în parcul de joacă al copiilor.

Prin jocurile „Formează perechi cu imaginile care se potrivesc " „Desenează ce se aseamănă", „Desenează obiecte care încep cu litera „—", Desenează obiecte a căror denumire au „—" silaba", „Cine desenează mai multe obiecte ale căror denumire conține litera „—" am transformat acțiunea de joc într-o acțiune de muncă prin joc, influențînd comportamentul verbal cu elemente din mediul ambiant presupunînd bineînțeles o anumită motivație, un anumit imbold intern, care să pregătească și să impulsioneze copilul spre exprimarea anumitor stări psihice a emoțiilor și sentimentelor, a gîndirii și ideilor, a cunoștințelor și a gradului de înțelegere.

De asemenea, prin astfel de activități copilul ajunge să dobîndească experiențe inovatoare proprii în domeniul cognitiv, și afectiv, învață să păsească dincolo de informația primită într-o formă gata elaborată, devine autorul propriilor sale imagini mintale.

De un real folos au fost aceste șabloane în rezolvarea unor aspecte morale dacă le creăm copiilor posibilitatea căutării frumosului, frumos care adăugat unei trainice construcții sufletești îi ajută la exprimarea sentimentelor despre lumea înconjurătoare, la exteriorizarea unor emoții pozitive pe care le trăiesc cu prilejul unor evenimente importante din viața copiilor, a patriei, a partidului și a conducătorului nostru iubit, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Realizarea temelor „Sîntem șoimii patriei" „Daruri pentru cei mici", „Daruri pentru mamă", „Ne pregătim de școală", „Omagiu conducătorului iubit", „Iubim pacea", „Copilărie fericită", „La defilare", sînt doar cîteva teme care le dezvoltă copiilor posibilitatea de înțelegere a semnificației unor fapte și evenimente și îi pun în situația de a lua atitudini patriotice.

Acestea sînt doar cîteva exemple de activități de recunoaștere, grupare și distribuire a imaginilor într-un conținut folosite în fazele copilăriei nealfabetizate, activități care ar putea fi considerate complimentare și chiar premergătoare învățării scris-cititului și pot contribui la însușirea mai rapidă acestui proces în cursul alfabetizării.

Dar pentru ca aceste achiziții, informații, și manifestări, să le imobilizăm, să le fixăm, să le prezentăm vizual și durabil, trebuie să le scriem. Și atunci ne întrebăm: imaginile de pe șabloane, aceste reprezentări ale obiectelor nu s-au transformat oare din desene în limbaj?

Prin folosirea şabloanelor am răspuns din plin şi cerinţelor noii programe de desfăşurare a exerciţiilor grafice în vederea pregătirii preşcolare pentru şcoală. Deci, odată cu dezvoltarea abilităţilor intelectuale am realizat la un nivel superior exersarea muşchilor mîinii, a vederii şi coordonarea mişcărilor.

Aceste concluzii se bazează pe faptul că scrisul îi lasă mîinii cea mai puţină libertate şi se poate realiza numai dacă motricitatea are un anumit nivel de organizare cînd există o coordonare a mişcărilor şi cînd aceste mişcări se pot integra într-o activitate care se poate desfăşura în toate direcţiile spaţiului. Şi cum mai bine se pot exersa cele arătate mai sus decît prin folosirea şabloanelor cu contur interior?

În scoaterea imaginilor de pe şablon, este necesar să se ceară copiilor să înceapă de la stînga la dreapta ca în cazul scrisului şi să fie determinaţi să realizeze o deplasare cursivă. Deci, tot pe fond afectiv se pot realiza şi activităţile destinate pregătirii pentru scris.

Iată doar un singur exemplu. Se desenează pe o foaie o apă şi se cere copiilor să deseneze ce se potriveşte. Copiii, bine înţeles, că vor desena un peşte,un vapor, o lebădă, o barcă, o raţă, o gîscă etc. Din această activitate organizată sub formă de joc „Desenează ce se potriveşte", „copii îşi însuşesc în mod plăcut şi atractiv realizarea grafică a zalei, a liniilor orizontale, verticale, ondulate, a cercurilor etc.

De mare eficienţă este şi jocul „Aşază jucăriile pe raft", prin care fiecare jucărie (imagine a jucăriei) trebuie să fie aşezată exact pe linia care marchează raftul, ca să nu-i lipsească nici o parte şi spaţiul dintre jucării să fie acelaşi.

Dacă vor reuşi să efectueze acestea la nivelul cerinţelor noastre nu vor reuşi oare să aşeze şi cuvintele pe spaţii, să nu le lipsească nici o literă şi să fie aşezate la distanţe egale?

Cele arătate mai sus se pot realiza şi la jocul „La aprozar", „La librărie" şi sînt necesare pentru determinarea capacităţii afectiv-voliţionale ce trebuie formată copiilor pentru a se adapta cu uşurinţa activităţii de scriere.

Este deosebit de important ca la sfîrşitul unei activităţi în care s-au folosit şabloanele să se fixeze părţile componente ale imaginilor, poziţia lor spaţială, deasupra, dedesupt, la dreapta, la stînga, lipit de, prin ce linii s-au realizat (verticală, orizontală, frîntă, ovală, cerc, zală) şi chiar să facă comparaţii între imagini sau între imagini şi obiecte din mediul înconjurător.

De asemenea, cînd se desenează un peisaj sau o scenă din poveste am insistat ca redarea conţinutului să se facă din partea de sus a foii pentru că la şcoală literele şi mai tîrziu cuvintele le vor scrie începînd de sus în jos. Respectînd aceste cerinţe copilul înţelege că există anumite reguli de folosire a spaţiului grafic şi că ei trebuie să le respecte.

Nu este lipsit de importanţă nici faptul că, în redarea unui conţinut cu ajutorul şabloanelor existenţa fondului activ, a unui scop şi dispunerea de mijloace tehnice necesare îndeplinirii cu uşurinţă a acestuia, duce la eliminarea mişcărilor în plus.

De un real folos sînt aceste imagini şi în „dictările" s-au „autodictările" ce se pot efectua cerînd, de exemplu copiilor, să „deseneze" obiectele în ordinea dictată de educatoare (rîndunică, floare, fluture) sau să memoreze imaginile dintr-un anume şablon (cu jucării, păsări, flori etc.) şi să le „deseneze".

Rezolvarea tuturor laturilor educaţiei amintite în acest material depinde de modul cum educatoarea ştie să potenţeze elementul afectiv şi contribuie la dezvoltarea acţiunilor mintale ale copiilor, la punerea în stare lucrativă, la maturizarea pentru funcţionalităţi complexe, asigură deci caracterul formativ al învăţămîntului preşcolar.

Caietul dirigintelui între documentare şi creaţie

(Urmare din pag. 33)

iectată deja viitoarea integrare şcolară, profesională şi socială.

3) **Funcţionalitatea** caietului de dirigenţie, conceput astfel depăşeşte pe ansamblu, cu mult, stadiul simplei constatări, în cei cîţiva ani de investigaţie profesorul perfecţionîndu-se el însuşi ca sensibilitate şi gîndire pedagogică.

Caietul dirigintelui, astfel conceput, încetează să fie un simplu document şcolar, impus de circumstanţe, devine o operă originală a profesorului, unică în felul ei chiar dacă, ipotetic, poate respecta cu stricteţe o anumită structură. De altfel, nici nu opinăm pentru impunerea unei anumite structuri rigide, ci doar atragem atenţia asupra necesităţilor metodologice prioritare. Punctele propuse vor doar să deschisă calea spre o anumită ordine şi finalitate.

Consolidarea deprinderilor de calcul și dezvoltarea raționamentului logico-matematic la școlarii din clasa a IV-a

Înv. LUIZA TURBATU
Școala Viișoara din Comuna Mărunței, județul Olt

ESTE CUNOSCUT că obiectivul fundamental al predării matematicii la clasa a IV-a îl constituie consolidarea celor patru operații cu numere naturale, îmbogățirea și completarea cunoștințelor și deprinderilor dobîndite în clasele anterioare.

La realizarea acestui obiectiv se poate ajunge numai printr-un proces de predare-învățare activă și sistematică care să faciliteze participarea conștientă a elevilor la deducerea principiilor de bază, la sesizarea caracterului structurilor algebrice din care se deduc operațiile cu mulțimea numerelor naturale.

Procedînd în acest fel am creat condiții favorabile realizării sarcinii de a dezvolta efectiv deprinderi de abstractizare și generalizare, de transfer al cunoștințelor de la un domeniu la altul.

Pentru consolidarea și aprofundarea celor patru operații cu numere naturale, am insistat asupra suportului logico-matematic al cunoștințelor despre mulțimi, ce se impun a fi actualizate și precizate riguros. În acest scop, prin exerciții, am căutat să precizez noțiunile: mulțimea și cardinalul ei, mulțimea vidă, apartenența și incluziunea, egalitatea mulțimilor, reuniunea, intersecția, diferența a două mulțimi și complementarea unei mulțimi în raport de altă mulțime, mulțimi disjuncte. De asemenea, am început cu elevii numărări ale elementelor mulțimilor rezultate din operații, sugerîndu-le găsirea legăturilor dintre cardinalele mulțimilor și cardinalul mulțimii rezultate din operații.

Permanent m-am ocupat de instruirea noțiunilor de produs cartezian și de corespondență între elementele a două mulțimi pentru ca elevii să aibă pregătite elementele înțelegerii noțiunii de funcție. Deoarece calitatea de funcție pe care o au operațiile se sesizează mai greu, am precizat elevilor proprietățile variației, rezultatul operației în raport de variația termenilor ei.

Pentru lărgirea posibilităților de înțelegere a esenței structurilor ce le induc operațiile pe mulțimea numerelor naturale și pentru reținerea lor, am insistat în evidențierea proprietăților operațiilor, în justificarea și fixarea lor în simboluri algebrice.

Am dat o deosebită atenție pregătirii minuțioase și profunde a fiecărei lecții, stabilind în detaliu tehnologiei didactice, pentru a implica eficient elevii în descoperirea adevărurilor, în sistematizarea și generalizarea lor, încît să devină instrumente de lucru la îndemîna lor în oricare alte situații ridicate de o problemă sau alta.

Prezint cîteva modele posibile de strategie didactică pentru astfel de lecții.

1. **Operația de adunare:**

a) suportul logic al operației este numărarea elementelor reuniunii a două mulțimi disjuncte;

b) adunarea numerelor naturale este posibilă pentru oricare două sau mai multe numere, rezultatul ei fiind număr natural;

c) numirea termenilor adunării și stăpînirea precisă și completă a înțelesului lor;

d) evidențierea proprietăților de comutativitate, de asociativitate, de existență a elementului neutru, bazată pe suportul logic al numărării elementelor reuniunii mulțimilor disjuncte.

e) instruirea pe baza proprietăților de comutativitate și asociativitate, a adevărului (teoremă) că rezultatul adunării, suma, rămîne aceeași pentru mai multe numere date, indiferent de modul de grupare și de ordinea termenilor.

f) operația de adunare este o funcție „ “ caracter ce poate fi intuit prin diferența sumei față de termenii ei.

Pentru acest ultim aspect am urmărit să realizez prin exemple modul cum se modifică suma dacă la un termen sau la ambii termeni ai ei se adună numere date (suma se mărește cu acel număr sau cu suma numerelor date).

La justificarea rezultatului am procedat pe baza proprietăților de asociativitate și comutativitate, după schema:

$$a + b = s$$
$$a + b + c = a + (b + c) = (a + b) + c = s + c$$

sau

$a + b = s$
$a + b + c + d = (a + c) + (b + d) =$
$= (a + b) + (c + d) = s + (c + d)$

2. **Operația de scădere:**

a) am introdus-o fie prin numărarea elementelor complementarei unei mulțimi în raport de altă mulțime, fie ca operație inversă adunării;

b) scăderea numerelor naturale este posibilă numai pentru descăzut mai mare sau egal cu scăzătorul, în care caz diferența este tot număr natural;

c) fixarea termenelor scăderii și reținerea lor în semnificația lor deplină;

d) scăderea nu are proprietățile de comutativitate;

e) operația de scădere este o funcție:

f) am demonstrat elevilor că proba scăderii poate fi făcută fie prin scădere, fie prin adunare;

g) rezultatul clar pentru elevi că variația scăderii în raport de variația termenilor ei este dată de regulile:

$a - b = d$
$a + c - b = (a - b) + c = d + c$

(dacă descăzutul se mărește cu un număr diferența se mărește cu acel număr)

$a - b = d;\ a \quad c;\ b \quad c$
$a \pm c \pm b = (a \pm c) - (b \pm c) = (a -$
$- b) \pm (c - c) = d \pm o = d$

(mărind sau micșorînd și descăzutul și scăzătorul cu același număr, diferența nu se schimbă).

$a - b = d;\ a \qquad b + c$
$a - b - c = a - (b + c) = (a - b) - c =$
$= d - c$

(dacă mărim scăzătorul cu un număr, diferența se micșorează cu acel număr).

$h)\ a + b = s;\ a\ c$
$a - c + b = (a + b) - c = s - c$

(dacă micșorăm un termen al adunării cu un număr, suma se micșorează cu acel număr).

$a + b = s;\ b\ c$
$a + c + b - c = (a + c) + (b - c) = a +$
$+ b + (c - c) = a + b + 0 = a + b = s$

(dacă mărim unul din termenii adunării cu un număr și-i micșorăm pe celălalt cu același număr, suma nu se schimbă).

3. **Operația de înmulțire**

a) am procedat introducînd fie prin numărarea perechilor produsului cartezian a două mulțimi, fie ca o adunare repetată;

b) le-am demonstrat elevilor că înmulțirea numerelor naturale este posibilă pentru orice pereche de numere, rezultatul ei fiind număr natural;

c) le-am arătat că numirea termenilor înmulțirii și fixarea lor sub formă fie de factori și produs, fie sub formă de deînmulțit, înmulțitor și produs, este de preferat prima variantă;

d) evidențierea, prin exerciții, a proprietăților de comutativitate, de asociativitate, de distributivitate față de adunare și scădere, de existență a elementului neutru, fixarea relațiilor prin simboluri algebrice și justificarea lor;

e) stabilirea pe baza proprietăților de asociativitate și comutativitate a adevărului (teoremă) că rezultatul înmulțirii, produsul, nu depinde, pentru numere date, nici de ordine, nici de modul cum sînt grupate.

f) generalizarea proprietății de distributivitate la produsul a două paranteze, după schema:

$(a + b) \cdot (c + d) = (a + b) \cdot c + (a + b) \cdot$
$\cdot d = ac + bc + a \cdot d + b \cdot d$
$(a - b) \cdot (c + d) = (a - b) \cdot c + (a - b) \cdot$
$\cdot d = a \cdot c - b \cdot c + a \cdot d - b \cdot d =$
$= ac + ad - bc - bd = a(c + d) - b(c +$
$+ d)$.

g) operația de înmulțire este o funcție, caracter pe care l-am făcut înțeles mai bine punînd în evidență produsul de variația factorilor săi.

Justificarea am făcut-o pe baza proprietăților de comutativitate după cum urmează:

$a \cdot b = p$
$(a \cdot c) \cdot b = a \cdot c \cdot b = a \cdot (b \cdot c) = (a \cdot b) \cdot$
$\cdot c = p \cdot c.$

(dacă unul din factori se mărește de un număr de ori produsul se mărește de același număr de ori).

$a \cdot b = p$
$(a \cdot c) \cdot (b \cdot d) = a(c \cdot b) \cdot d = a \cdot (b \cdot c) \cdot$
$\cdot d = (a \cdot b) \cdot (c \cdot d) = p \cdot (c \cdot d)$

Pentru operația de împărțire am urmărit aceeași înlănțuire de obiective.

Eforturile de îmbogățire a cunoștințelor elevilor și de adîncire a înțelegerii lor, le-am însoțit de dezvoltarea puterii de abstractizare, de formarea deprinderilor de stocare și reținere în contextul unor relații matematice precise.

În toate exercițiile și problemele pe care le-am propus elevilor pentru consolidarea deprinderilor de calcul, pentru dezvoltarea raționamentului logico-matematic, am pornit de la punerea în evidență a proprietăților fundamentale ale operațiilor.

Practica pedagogică — element important în pregătirea viitoarelor cadre didactice

Dr. C. POPESCU
Dr. G. BORCA
Universitatea din București

În concepția partidului și statului nostru, pregătirea teoretică și practică a personalului didactic pentru a-și îndeplini, la un nivel cît mai înalt, munca de instruire și educație a tinerei generații constituie o preocupare esențială.

În lumina acestei concepții este necesară precizarea unei imagini cît mai clare a profilului profesiunii de educator, a „modelului formației lui" care să stea la baza întregului sistem de pregătire și, deci, și a practicii pedagogice. Aceasta ajută la definirea obiectivelor, a structurii și conținutului pregătirii teoretice și practice a viitorilor profesori, precum și la evaluarea acțiunilor întreprinse în acest scop.

Modelul formației profesorului, corespunzător cerințelor vieții noastre economice și culturale, considerăm că trebuie să fie o expresie a interdependenței dintre următoarele elemente de bază:

— nivel ideologico-politic;

— o largă cultură generală, în sensul contemporan al conceptului;

— formația profesională de specialitate, pedagogică, psihologică, metodică și sociologică.

Din acest model, pentru orientarea practicii pedagogice a studenților *se pot reține următoarele idei:*

a) Pregătirea ideologico-politică este deosebit de importantă, pentru că îi ajută să devină „buni specialiști și educatori comuniști".

b) Cultura generală este bipolară: științifică și umanistă. Profesorul, prin calitatea lui de propagator al culturii și prim factor al instruirii organizate a elevilor, *trebuie* să fie un om de cultură, un intelectual de înaltă ținută.

c) Specificul formației profesionale a cadrelor didactice ridică probleme mult mai complicate decît pregătirea de specialitate pentru alte domenii de activitate.

În unele profesiuni s-ar putea ca noul angajat să fie integrat treptat în noua profesiune, începînd cu cele mai ușoare faze ale procesului de producție. Profesiunea de educator nu dă o astfel de posibilitate. Din prima zi de școală, la 15 septembrie a aceluiași an în care a *obținut diploma, profesorului* i se încredințează instruirea și educarea a 150—300 de elevi, încadrați în 4-9 colective (clase), în funcție de planul de învățămînt, cu particularități de vîrstă și individuale diferite, cerîndu-i-se să obțină rezultate corespunzătoare.

De altfel, Legea educației și învățămîntului (art. 12, p.a.) menționează că pregătirea elevilor și studenților trebuie să se realizeze în așa fel, încît după absolvire „să se integreze rapid și eficient în procesul de producție și în activitatea socială, să îndeplinească în cele mai bune condiții sarcinile ce le revin".

S-ar putea avea în vedere și alt aspect. Viitorii profesori au baza culturii generale, întrucît au absolvit liceul, dar și o pregătire inițială în disciplinele de specialitate (verificată prin examenul de admitere în facultate) completată în anii de studii universitare, iar la școală, pentru început, se folosesc de planul de învățămînt, de programele și manualele școlare.

Cele mai mari dificultăți ei le întîmpină în rezolvarea unor probleme concrete pe care le ridică activitatea instructiv-educativă, în aplicarea în practică a cunoștințelor de metodică, pedagogie, psihologie, sociologie. Practica pedagogică ajută studenților pentru ca, prin exerciții, să-și formeze priceperi și deprinderi necesare soluționării în mod independent a problemelor pe care le va întîlni în munca de instruire și educare a tineretului școlar. De aceea, prin obiective, conținut, modalități de realizare, trebuie să inițieze (familiarizeze) studenții în folosirea metodelor de cunoaștere a elevului și a colectivului de copii, în aplicarea în practică a metodologiei și tehnologiei didactice moderne, în folosirea celor mai eficiente căi pentru formarea conștiinței și conduitei morale în organizarea și desfășurarea activității organizațiilor de copii și tineret, a muncii social-culturale etc.

Pentru realizarea acestor obiective, practica pedagogică trebuie să formeze studenților priceperi și deprinderi cu privire la următoarele aspecte ale activității profesionale:

1. Organizarea și conducerea școlii

— Sistemul de conducere a școlii;

— Obligațiile cadrelor didactice și modul în care ele se reflectă în planul general de muncă al școlii;

— Documentele privind evidența activității cadrelor didactice;

— Baza materială a școlii (cabinete, laboratoare, ateliere școală, bibliotecă, internat, cantină etc.).

2. Cunoașterea sistemului de muncă în domeniul activității didactice

— Cunoașterea temeinică a disciplinei predate, a prevederilor planurilor de învățămînt, a programelor și manualelor școlare. Întocmirea planificării anuale și trimestriale la specialitate, cu respectarea principiilor psihopedagogice;

— Proiectarea unui sistem de lecții și a unor lecții cu precizarea obiectivelor, modalităților de realizare și de evaluare;

— Formarea capacității de a organiza și stimula activitatea de învățare și de muncă independentă a elevilor, de a alege metodele adecvate disciplinei, capitolelor acesteia și clasei cu care lucrează, prin asistența la lecții demonstrative și prin pregătirea și ținerea unor lecții la diferite clase și cicluri la care ar urma să predea ca profesor;

— Utilizarea eficientă a mijloacelor de învățămînt; folosirea, întreținerea mijloacelor tehnice audio-vizuale, a celeilalte aparaturi din dotarea laboratoarelor, confecționarea de aparate, corpuri geometrice, scheme, planșe etc. după specificul obiectului de învățămînt. Formarea priceperilor de a amenaja, dota sau monta lucrările de laborator.

3. Colaborarea școlii cu familia, organizația de pionieri și U.T.C.

— Capacitatea de a organiza, îndruma și efectua ora de dirigenție, orientarea școlară și profesională a elevilor, colaborarea cu părinții (vizite) etc.;

— Priceperea de a efectua activități specifice comandantului instructor de pionieri sau de a îndruma și evalua activitatea organizației U.T.C.;

— Cunoașterea sarcinilor cuprinse în planurile de muncă ale organizației U.T.C. și pionieri, ale comisiei diriginților, ale comitetului de părinți etc.

4. Formele de perfecționare la locul de muncă

— Planurile de muncă ale catedrei, ale adunării generale a cadrelor didactice, ale cercului pedagogic etc.;

— Participarea la unele activități sau, cel puțin, studierea documentelor cu privire la activitatea acestora.

5. Cunoașterea copiilor. Orientarea școlară și profesională

— Activități practice în laboratorul de orientare școlară și profesională;

— Folosirea unor metode pentru cunoașterea elevilor (convorbiri, studierea produselor activității, chestionare, observare etc.);

— Întocmirea fișei psihopedagogice (lucrări practice).

6. Sarcinile ce revin profesorului în activitatea social-culturală

— Studierea planului de muncă al căminului cultural, casei de cultură etc.;

— Participarea la unele activități.

Realizarea acestor sarcini este condiționată și de *modul cum este organizată practica pedagogică.*

De aceea, vom menționa unele din aceste probleme care pot contribui la pregătirea multilaterală a viitorului profesor prin aplicarea în practică a cunoștințelor teoretice de filozofie, psihopedagogie și metodologie în activitatea instructiv-educativă și social-culturală.

În prima perioadă de practică pedagogică este foarte important ca studenții să asiste la cît mai multe lecții și alte activități pentru ca să cunoască diferite tipuri de lecții și diferite stiluri de muncă. În acest scop, am experimentat în școlile în care am condus practica, sistemul ca studenții să fie „rotiți" pe la fiecare din cei doi sau trei profesori din școală.

Am reușit, în acest fel, ca toți studenții să asiste, succesiv, la lecțiile de la toate clasele. Desfășurînd practica pe un semestru (cu o zi pe săptămînă) studenții au putut asista la lecții din materia predată la diferite capitole, pe o perioadă de jumătate de an școlar. Credem că *acest mod de organizare răspunde în cea mai mare măsură necesităților.* În cazul în care practica este organizată la un singur profesor și comasată (în două sau trei săptămîni) avantajele menționate mai sus dispar, iar eficiența practicii scade. Dacă mai adăugăm și faptul că uneori practica aceasta comasată se programează în preajma încheierii semestrului, înaintea examenelor, interesul studenților pentru această activitate scade simțitor. În perioadele de încheiere de trimestru sau de an școlar și interesul profesorilor din școli scade, întrucît au de rezolvat, ei înșiși, multe probleme (lecții de recapitulare, ajutorare mai intensă a elevilor rămași în urmă la învățătură, încheierea situației școlare etc.).

Evitarea unor astfel de situații se poate realiza numai printr-o conlucrare strînsă între facultăți și inspectoratele școlare, care

să stabilească împreună cea mai potrivită perioadă pentru efectuarea practicii.

Pornind de la faptul că în timpul rezervat practicii studenții reușesc să țină prea puține lecții, sau să conducă alte activități și pentru ca interesul în legătură cu activitatea pe care o desfășoară în școli să crească simțitor, credem că ar trebui introdusă metoda ca fiecare lecție de probă să fie pregătită de cîte 3-4 studenți, înțelegînd prin aceasta că fiecare dintre ei își elaborează proiectul lecției, pregătește materialele necesare pentru experiențe, lucrări de laborator, scheme, planșe, hărți, diafilme, diapozitive sau alte materiale pe care urmează să le folosească, după caz, urmînd ca lecția să o desfășoare unul dintre ei, stabilit doar cu puțin înainte de începerea orei respective.

Sîntem convinși că acest procedeu — care nu este cu totul nou, deoarece a mai fost practicat în școala românească — ar duce la o mai mare mobilizare a studenților, la o mai vie discuție în jurul lecțiilor, la o mai bună pregătire a acestora.

Eficiența practicii pedagogice ar crește mult, după părerea noastră, dacă studenții ar fi puși în situația ca măcar o săptămînă întreagă să rezolve toate sarcinile care revin unui profesor în săptămîna respectivă, cum ar fi lecțiile, ora de dirigenție, ora de P.T.A.P. informare politică, activitate cu pionierii sau U.T.C., precum și sarcinile obștești care îi revin în activitatea la căminul cultural sau casa de cultură, în sprijinirea unităților economice din localitate (C.A.P., I.A.S., S.M.A. etc.).

În această perioadă studentul ar fi asistat de profesorul pe lîngă care a fost repartizat și a cărui activitate programată pentru săptămîna respectivă o realizează și controlat de directorul școlii și de adjunctul său.

Aprecierea făcută de profesor și de conducerea școlii să fie avută în vedere la stabilirea notei la practică.

Această săptămînă de practică s-ar putea efectua de fiecare student în ultimul an de studii în care este prevăzută practica pedagogică în continuarea vacanței dintre cele două semestre, la una din școlile din localitatea de domiciliu. Organizată în acest fel, săptămîna de practică continuă ar contribui la o cunoaștere mai temeinică de către studenți a realității școlare și nu necesită cheltuieli în plus nici din partea studenților, nici din partea instituției de învățămînt.

Organizarea practicii pedagogice trebuie să vizeze, așa cum s-a mai menționat, toate activitățile la care este solicitat un profesor. Deci, pe lîngă lecții și activități legate de munca cu organizațiile de copii și tineret ei ar trebui să realizeze în timpul practicii și alte activități cu care se vor întîlni în școală. Astfel, studenții la care am condus practica în ultimii ani au fost repartizați să supravegheze elevii în timpul pregătirii lecțiilor și a temelor pentru acasă la internatul școlii sau la casa de copii din apropiere, să ajute elevii școlii care întîmpinau greutăți la învățătură, pe cei care se pregăteau pentru participare la olimpiadă, să suplinească uneori profesorii care lipseau accidental din școală, să participe la serbările școlare sau la alte activități la care erau solicitați elevii în ziua de practică. De asemenea, după indicațiile și sub supravegherea profesorului clasei, studenții au corectat *lucrări de control* și *teze trimestriale*, sesizînd greșelile și propunînd nota, care apoi era definitivată de profesor.

Studenților de la secția de matematică-fizică, după ce li s-a prezentat programa de matematică, începînd cu învățămîntul preșcolar și continuînd cu celelalte cicluri de învățămînt, precum și manualele de matematică, li s-a creat posibilitatea să vadă și activități cu conținut matematic la grădiniță și lecții la ciclul primar, apreciate mult de studenți, pentru a-și face o idee completă pentru toate ciclurile în ce privește învățămîntul matematic.

Practica pedagogică trebuie să familiarizeze studenții și cu folosirea mijloacelor de învățămînt impuse de tehnologia didactică modernă. Pornind de la această necesitate, am programat, împreună cu profesorii din școli, lecții în care s-au folosit cel puțin unele din aceste mijloace. De asemenea, studenții de la secția de matematică-fizică au vizionat filme didactice cu conținut de specialitate la filmoteca municipiului București, însoțite de explicațiile necesare pentru folosirea acestora în lecții, cît și vizionarea la cabinetul de tehnologie didactică al catedrei de pedagogie-psihologie a unor filme în legătură cu folosirea retroproiectorului, desfășurarea unor lecții în cabinetul de matematică al unei școli, realizat prin forțe proprii, cît și a unor lecții de fizică, folosindu-se demonstrația, descoperirea dirijată și munca independentă.

În legătură cu această problemă credem că timpul destinat practicii pedagogice a studenților ar trebui să fie folosit în așa fel încît aceștia să realizeze toate lucrările de laborator prevăzute în programele școlare, învățînd să mînuiască toate aparatele din trusele de care dispun școlile, să le întrețină și să le repare.

Tema abordată este foarte importantă și în același timp complexă.

Sperăm ca sugestiile noastre, adăugate la cele care au fost făcute pînă în prezent, să poată contribui la conturarea unor măsuri care să ducă la creșterea eficienței practicii pedagogice a studenților.

Folosirea şi integrarea filmului didactic în lecţiile de fizică şi chimie

Prof. ANGELA STOICA
Prof. LIVIU STOICA
Şcoala din comuna Glodeni, judeţul Dîmboviţa

DIN MIJLOACELE CARE NE STAU LA DISPOZIŢIE, înainte de a le selecta şi folosi, se impune să reflectăm asupra finalităţii lor pedagogice imediate şi de perspectivă, privitoare la efectele învăţării, antrenarea elevului ca participant activ la lecţie etc. Nu orice mijloc este potrivit la orice situaţie, de aceea se impune mai întîi o delimitare cît mai clară a scopurilor pe care le urmărim în diverse situaţii pentru a alege mijlocul de învăţămînt indicat. Adaptarea riguroasă a mijloacelor la sarcinile pe care le avem de îndeplinit constituie condiţia sine qua non a eficienţei lor.

Deoarece în cei peste zece ani de activitate la catedră ne ocupăm cu succes de folosirea filmului didactic, o să împărtăşim în prezentul articol din experienţa noastră în acest sens.

Pregătirea şi momentul integrării filmului în lecţie

Forma principală de exprimare a filmului este imaginea cinematografică, cea care aduce în clasă, spre observare, exprimarea corectă a lumii: fenomene geografice, animale în mediul lor natural, personaje şi evenimente din trecut şi de azi, peisaje rar vizitate de om, experienţe periculoase sau de lungă durată ce nu pot fi efectuate în cadrul şcolii etc.

Practic cinematograful are posibilităţi nelimitate; el poate să stăpînească timpul, grăbindu-l, încetinindu-l sau chiar oprindu-l, să coboare în adîncul oceanului sau să se ridice spre înălţimi siderale.

În ceea ce priveşte uşurarea însuşirii cunoştinţelor de fizică şi chimie, filmul didactic are un rol intuitiv, încercînd să analizeze elementele constitutive predării celor două discipline: structura materiei, transformările şi legile ce guvernează aceste transformări, explicarea acestora: sisteme fizice, fenomene fizice şi chimice, mărimi fizice, legi ale fizicii şi chimiei, diverse teorii şi aplicaţiile acestora. Din punct de vedere al aspectului aplicativ al fizicii, filmul poate urmări structura şi funcţionarea unor mecanisme, desfăşurarea proceselor tehnologice, prezentarea aspectelor tehnice ce se pot întîlni într-o întreprindere socialistă

Cu ajutorul filmului, putem prezenta fenomene sau noţiuni ce nu pot fi observate în mod obişnuit fie pentru că sînt invizibile (structura atomo-moleculară, ionizare, legături chimice), fie că sînt ascunse în interiorul unor recipiente şi reactoare chimice, observarea lor directă fiind imposibilă. Tot acest mijloc de învăţămînt facilitează înţelegerea unor procese complexe ce se produc în interiorul celulei sau organismului viu (cataliza enzimatică, osmoză). În dese cazuri, folosirea filmului asigură continuitatea de acţiune, greu de realizat cu alte mijloace de învăţămînt: schema fluxului tehnologic al unei instalaţii industriale sau chiar a întregii întreprinderi a căror vizitare ar necesita un timp îndelungat. În acest sens exemplificăm: „Chimizarea metanului", „Prelucrarea petrolului", „Fonta", „Mase plastice", „Azotul şi compuşii săi" etc.

Filmul didactic constituie un mijloc de învăţămînt cu multiple posibilităţi de sporire a eficienţei lecţiilor. Aceasta depinde în bună măsură de pregătirea şi ingeniozitatea profesorului în utilizarea filmului, solicitînd din partea acestuia un efort de pregătire mai mare decît pentru o lecţie obişnuită.

Utilizarea şi integrarea filmului la lecţie ridică o serie de aspecte ce se cer a fi rezolvate în etapele de pregătire ale lecţiei. Aceste etape ar fi:

Pregătirea începe din perioada premergătoare anului şcolar pînă în zilele premergătoare lecţiei. În acest sens încă din vacanţă noi consultăm catalogul filmelor didactice, vedem ce s-a scos din circuit, vizionăm noile filme în specialitate apărute, facem un rezumat al lor şi planificăm introducerea lor în lecţii. Avînd continuitate şi experienţa anilor precedenţi, nu ne este deloc greu să realizăm această etapă, majoritatea filmelor fiindu-ne deja cunoscute. Tot în această etapă, ne prevedem necesarul de filme din anul sau trimestrul în curs, făcînd adnotaţiile respective la rubrica de observaţii a planificării.

Pregătirea imediată, pe care o facem cu cîteva zile înainte de predare. Acum este momentul cînd selectăm din film numai fragmentele care corespund programei şi cunoştinţelor ce urmează să fie transmise.

De exemplu, la cunoştinţele despre „Solu-

ţii" am selectat din filmul „Apa în chimie" numai ultima parte referitoare la „apa ca dizolvant"; din filmul „Azotul şi compuşii săi" am selectat numai partea despre acidul azotic sau despre amoniac. De asemenea, ne-am fixat cadrele, planurile şi secvenţele ce necesită explicaţii amănunţite, insistînd asupra greutăţilor pe care eventual le pot întîmpina elevii în înţelegerea şi reţinerea conţinutului filmului, luînd măsurile corespunzătoare de prevenire a unor astfel de situaţii.

Dacă filmul are un grad ridicat de uzură sau are comentariu „ştanţat" (scris) şi nu e vizibil, am procedat la substituirea comentariului pregătindu-ne din timp comentariul adecvat. Aşa am procedat cu filmele: „Utilizările hidrogenului", „Electroliza şi aplicaţiile ei".

În lecţia pe bază de film durata lui nu este deloc de neglijat deoarece de repartizarea şi utilizarea lui depind în bună măsură reuşita lecţiei. Am preferat filmul scurt de 5—10 minute ce poate fi integrat în orice moment al lecţiei. Filmele lungi de 25—30 minute le-am folosit în orele de recapitulare sau le-am fragmentat la alte lecţii în funcţie de necesităţi.

Momentul integrării filmului în lecţie, este, bineînţeles, cel mai important în atingerea obiectivelor propuse. Referitor la modalităţile de utilizare a filmului în lecţie, părerile sînt împărţite. Noi am folosit filmul şi în etapa verificării cunoştinţelor, mai puţin întîlnit în cadrul orelor de fizică şi chimie. De exemplu, prin oprirea sonorului, am dat posibilitate elevilor să poată explica pe ecran desenele din filmul „Principiul de funcţionare al pompei aspiratoare", atenţia concentrîndu-se asupra imaginii. În acelaşi sens am procedat la descrierea timpilor de funcţionare ai motoarelor termice („Motorul Otto", „Motorul Diesel") sau la explicarea mărimilor vectoriale prin folosirea filmului „Mişcarea circulară".

În cadrul orelor de chimie, de pildă, după ce la lecţia anterioară fusese vizionat filmul „Izomeri, izomerie" am creat situaţii pentru ca elevii să specifice, neauzind comentariul, cărui tip de izomerie corespund imaginile ce se succed pe ecran.

Ca modalitate inedită de prezentare a realităţii, de comunicare a unei informaţii, filmul poate avea mare succes, în lecţiile de comunicare de noi cunoştinţe.

Noi am integrat filmul şi în prima parte a comunicării. Pe baza cunoştinţelor acumulate anterior (în alte lecţii, sau clase) am constatat că imaginea filmului poate fi folosită cu succes şi în acest moment. De exemplu, după ce elevii au asimilat în clasa a VII-a cunoştinţele referitoare la legăturile chimice, în clasa a VIII-a cînd în primul trimestru se reiau aceste cunoştinţe, lecţia despre legături ionice, am început-o cu filmul „Legături chimice" din care am selectat doar secvenţa referitoare la formarea legăturii ionice, în clorura de sodiu.

Dacă filmul are o durată de trei-cinci minute l-am folosit la începutul şi sfîrşitul comunicării cunoştinţelor. În prima proiecţie noi am dat explicaţiile necesare, iar în cea de-a doua, substituind sonorul, am creat posibilităţi elevilor să realizeze mai bine acest lucru. De exemplu, „Centrala termoelectrică" al cărui principiu de funcţionare este cunoscut elevilor în momentul în care se studiază, sau în zonele de exploatare a zăcămintelor de petrol, cum este cazul nostru, cunoştinţele din filmul „Ţiţei—foraj—extracţie" sînt cunoscute majorităţii elevilor, am început şi sfîrşit lecţia cu acest film.

Varianta cea mai frecvent întrebuinţată şi de noi este aceea în care am integrat filmul în cursul desfăşurării etapei de comunicare de noi cunoştinţe, fie sub formă integrală, fie fragmentat. Experienţa ne-a demonstrat, în acest caz, că mesajul audiovizual devine un punct de sprijin în activitatea de căutare a unor soluţii pentru rezolvarea problemelor ridicate de tema de studiat. În situaţiile cînd folosim mai multe fragmente, n-am utilizat la lecţie mai mult de două-trei secvenţe. De exemplu, la „Produse obţinute din acetilenă" ne-am oprit, am selectat secvenţele obţinerii alcoolului etilic, a butadienei şi a maselor plastice.

Noi am utilizat cu succes filmul în finalul prezentării cunoştinţelor. Am recurs la această variantă cînd filmul are menirea să ilustreze, să concretizeze, să sintetizeze sau să consolideze cunoştinţele predate. De pildă, filmele conţinînd cunoştinţele despre legături chimice în chimia organică din clasa a X-a: „Legătura simplă", „Legătura dublă" şi „Legătura triplă" în compuşii organici" ne-am sprijinit în fixarea eficientă a noţiunilor respective.

În cazul în care filmul tratează chintesenţa, conţinutul unui întreg capitol, sau aplicaţii ale unor cunoştinţe, l-am proiectat în cazul unei ore de recapitulare sau lucrări de laborator, cum sînt, de exemplu, „Legile dinamicii", „Probleme de mişcare", „Relaţii între viteză, timp, spaţiu şi acceleraţie". În cadrul orelor de recapitulare finală noi am folosit cu succes filmele didactice: „Mase plastice", „Izomeri, izomerie", „Polimeri, polimerizare", „Transformarea generală a gazelor" „Produse clorosodice", „Compuşi organici cu funcţiuni simplu legate" etc.

În lecţia pe bază de film, noi am desfăşurat o activitate complexă şi diferenţiată, în funcţie de fiecare moment al lecţiei. Înainte de proiecţie am atras atenţia elevilor asupra necesităţii observării şi reţinerii aspectelor semnificative legate de problema studiată. Le-am cerut elevilor să compare anumite elemente cuprinse în film cu reprezentările pe care le au din experienţa lor. Făcînd o prezentare succintă a elementelor din film stabilind anumite sarcini pentru elevi în timpul proiecţiei, le-am orientat activitatea perceptivă şi le-am uşurat înţelegerea mesajului audiovizual. În timpul proiecţiei,

noi am îndrumat și orientat permanent actul perceptiv. Intervenția noastră i-a ajutat pe elevi să treacă de la simpla observare din curiozitate, la un efort de gîndire intelectual, în vederea înțelegerii și însușirii conținutului mesajului transmis. În felul acesta le-am ușurat însușirea unor scheme tehnologice de obținere a unor produse chimice, atenționîndu-i pe elevi să urmărească pe ecran, în concordanță cu comentariul, părțile componente ale acesteia. La fel am găsit necesară intervenția noastră după vizionarea filmului în fixarea și sistematizarea cunoștințelor transmise. În permanență am avut grijă să nu lăsăm impresia că proiectarea unui film constituie un moment de distracție, ci, dimpotrivă, urmărind succesiunea imaginilor, elevii desfășoară un proces complex de înțelegere a datelor, a faptelor și a fenomenelor, că, de fapt, ei învață printr-o nouă modalitate.

Selectarea fotografiilor din filmul didactic

Deoarece filmele didactice nu le putem ține în școli un timp îndelungat și avem nevoie în mai multe rînduri de anumite cunoștințe, scheme tehnologice, tabele, montaje electronice etc. reținem anumite fotograme din film folosindu-le apoi ca diapozitive. Selecționarea fotogramelor dintr-un film didactic am făcut-o în funcție de necesitatea de a completa și valorifica pedagogic un film didactic oferind elevilor posibilitatea de a analiza detaliat unele ilustrații esențiale pentru înțelegerea fenomenului studiat. În acest caz am proiectat imaginea după vizionarea filmului, sensibilizînd pe elevi cu problematica abordată și ușurîndu-le decodificarea imaginilor; aceasta în situația în care diapozitivele se vizionează anticipat proiectării filmului. Unele imagini le-am valorificat independent fie păstrînd succesiunea și deci logica continuității existentă în film, fie utilizînd, atunci cînd procesul de învățare necesită, ilustrații disparate.

Propuneri privind folosirea filmului didactic

Din experiența acumulată privind folosirea filmului didactic ca mijloc de învățămînt cu multiple valențe educative sugerăm următoarele propuneri:

1. Dotarea școlilor (sau a celor cu tradiție în folosirea filmului didactic) cu aparat de proiecție cu stop-cadru, în loc de tipul APT-16-1(4).

2. Multiplicarea unor filme mai mult solicitate și introducerea lor în circuitul filmotecilor.

3. Introducerea la orele de practică din cadrul cursurilor de perfecționare a cunoașterii funcționării și manipulării aparatului de proiecție de către cadrele didactice indiferent de specialitate.

4. Reintegrarea în circuitul filmotecilor școlare a filmelor de educație rutieră, sanitară, stingerea incendiilor, necesare orelor de dirigenție întrucît procurarea lor în contextul actual, mai ales pentru școlile din mediul rural, este foarte anevoioasă.

5. Realizarea unor filme de actualitate cu importante implicații practice cum ar fi: „Îngrășămintele chimice și importanța lor", „Procedee de elaborare a oțelului", „Circuitul oxigenului și bioxidului de carbon în natură", „Energia și conversia ei", „Efectele curentului electric", „Combustibili", „Electromagneți și aplicațiile lor", „Instrumente optice".

BIBLIOGRAFIE

Ioan Nicola, *Pedagogie școlară*, E.D.P., București, 1980.

Didactica filmului școlar, E.D.P., București, 1970.

Tehnologia didactică modernă, broșură editată de „Tribuna Școlii". 1980

Probleme ale predării fizicii și chimiei, C.P.D.-Tîrgoviște, 1982.

Proiectarea instruirii — condiție a eficienței lecției de chimie

Prof. MARIA TOMA BĂDEANU

Liceul „Ienăchiță Văcărescu" din Tîrgoviște, județul Dîmbovița

CONCEPȚIA privind abordarea integrată într-un sistem unitar a elementelor procesului de instruire se impune tot mai mult în cercetările din domeniul didacticii, materializîndu-se în elaborarea unor proiecte de tehnologie didactică care armonizează într-un tot unitar strategiile didactice cu obiectivele, și conținutul disciplinei predate precum și cu modalitățile de evaluare a performanțelor atinse de elevi raportate la obiectivele stabilite.

În spiritul acestei orientări am încercat să-mi aduc o modestă contribuție la proiectarea și validarea experimentală a unor proiecte de *tehnologie didactică* (proiecte de lecție) menite să sprijine predarea-învățarea chimiei în școală, să ofere pentru desfășurarea procesului de instruire la această disciplină, premise organizatorice superioare, care să stimuleze permanent eforturile elevilor în activitatea de învățare și să ofere condiții pentru formarea și exersarea deprinderilor de muncă practică și intelectuală.

Experimentul a pornit de la ipoteza conform căreia, *învățarea unor elemente specifice din domeniul chimiei se realizează la nivel superior dacă în predare se folosesc strategii didactice adecvate — stabilite în acord cu obiectivele — care să pună în evidență elementele componente ale unui sistem conceptual și relațiile dintre acestea.* Am verificat această ipoteză pe un efectiv de 68 de elevi din clasa a IX-a (clasa a IX-a B experimentală și clasa a IX-a I de control) de la Liceul „I. Văcărescu" din Tîrgoviște.

În continuare voi da un exemplu de proiectare în viziune sistemică a unei lecții la capitolul „Sisteme disperse" clasa a IX-a tema: „Hidratarea. Solvatarea. Efecte termice la dizolvare" (validată experimental la clasa a IX-a B — clasă experimentală).

După cum se știe, obiectivele generale ale învățării chimice sînt: însușirea unui ansamblu structurat de cunoștințe fundamentale, formarea și dezvoltarea capacității de investigație experimentală, dezvoltarea interesului față de studiul chimiei, pregătirea pentru studiul tehnologiei chimice ș.a. Acestea sînt dificil de pus în evidență pe plan comportamental, fiind greu de presupus că putem realiza un progres evident în dezvoltarea unei capacități sau formarea unei atitudini în urma parcurgerii cîtorva lecții sau chiar a unei teme. La acest nivel, măsurarea progresului presupune definirea și deci urmărirea unor obiective strict circumscrise unui conținut și formulate astfel încît măsurarea imediată a nivelului la care au fost atinse să fie posibilă (obiective comportamentale sau de performanță)[1]. (Exemplific pentru tema menționată:)

Tipul lecției: de elaborare de noi cunoștințe.

Varianta: descoperire dirijată.

Obiective operaționale: la solicitarea profesorului elevul are următoarele sarcini:

— să definească dizolvarea ca o consecință a mișcării particulelor ce alcătuiesc solvatul și solventul;

— să explice avantajul energetic al realizării reacțiilor dintre substanțele solide în soluții față de reacțiile în absența solventului;

— să explice procesul dizolvării în apă a substanțelor ionice și a substanțelor polare, cunoscînd structura acestora;

— să modeleze, cu ajutorul formulelor chimice, procesul de dizolvare în apă a unor substanțe indicate;

— să definească hidratarea (solvatarea);

— să explice apariția fenomenelor termice la dizolvare;

— să explice importanța practică a efectelor termice care apar la dizolvare;

Metode și procedee: conversația euristică, problematizarea, asaltul de idei, experimentul, observația, descoperirea dirijată, explicația.

Mijloace de învățămînt: folii pentru retroproiector, pahare Berzelius, termometre, cristalizor, eprubete, $CUSO_4$, H_2SO_4, NaCl, NH_4NO_3.

Formele de activitate cu elevii: activitate frontală, de grup, individualizată.

În prima etapă a lecției, profesorul, în cadrul activității frontale reactualizează, prin conversație euristică principalele cunoștințe referitoare la tipurile de legături studiate. Elevii sînt solicitați să rezolve exercițiul înscris în următoarea fișă de lucru.

FIȘA DE LUCRU

Exercițiu: Precizați tipul de legături în următoarele substanțe: H_2O, $CaCl_2$, N_aCl, CO, HCl, ZnI_2. Pentru substanțele subliniate modelați grafic și explicați formularea legăturilor.

Lucrare practică: în două pahare Berzelius adăugați apă și introduceți cîte un termometru. Notați temperatura apei din cele două pahare. În primul pahar introduceți 3 g. NH_4NO_3 și agitați amestecul cu o baghetă de sticlă: în paharul al doilea prelingeți cu grijă pe o baghetă cîțiva cm^3 de H_2SO_4 concentrat. Agitați amestecul. Ce constatați? Notați observațiile în caiete, explicați fenomenele și stabiliți concluziile.

Profesorul acordă timp de muncă independentă, supraveghează munca acestora, apoi elevii confruntă rezolvările lor, cu cele corecte, prezentate la retroproiector și prin discuții la nivelul clasei, își corectează și completează răspunsurile. Profesorul apreciază munca lor.

În continuare profesorul comunică elevilor obiectivele, performanțele ce urmează a fi realizate de către elevi pe parcursul lecției.

Apoi, în cadrul activității frontale, subliniază că majoritatea reacțiilor se produc în soluție și insistă asupra avantajului energetic al reacțiilor în soluții față de reacțiile în absența solventului, sintetizînd etapele procesului de dizolvare a substanțelor, pe tablă.

Particulele pentru a reacționa trebuie să fie libere. Pentru a fi libere, trebuie învinse forțele de rețea. Pentru a le învinge este nevoie de energie care poate fi furnizată din exterior sau prin dizolvare, pe seama energiei de legătură dintre particulele solvatului și solventului. Pentru aceasta trebuie să cunoaștem mecanismul intim al procesului de dizolvare, avînd în vedere următoarele: natura substanțelor participante, forțele care se manifestă între ele, difuzia particulelor în soluție.

[1] I. Cerghit, coordonator, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, E.D.P. 1983.

Pe baza cunoștințelor reactualizate privind structura substanțelor, prin care s-au asigurat cunoștințele cu caracter esențial explicativ, elevii sînt solicitați să explice independent dizolvarea substanțelor ionice în apă. În acest sens profesorul formulează și propune elevilor spre rezolvare, următoarea situație — problemă: explicați, pe etape, mecanismul procesului de dizolvare a NaCl în apă și indicați tipul legăturilor care apar după dizolvare. Se acordă timp de muncă independentă după care se confruntă răspunsurile, prin discuții la nivelul clasei, însoțite de retroproiecții folosind folii suprapuse. Elevii au astfel posibilitatea să se autocorecteze, profesorul supraveghează munca independentă a elevilor, verifică dacă aceștia notează în caiete răspunsurile corecte. Pentru a pune în evidență difuzia particulelor substanțelor dizolvate în apă, profesorul efectuează un experiment demonstrativ, la retroproiector: dizolvarea cristalelor de $CuSO_4$ în apă. Prin corelarea logică a cunoștințelor prin transfer, elevii precizează etapele dizolvării $CuSO_4$ în apă. Răspunsurile sînt sistematizate selectiv de către profesor și completate.

În continuare, discuțiile cu clasa se axează asupra dizolvării substanțelor cu legătură covalentă în apă. Prin experiment demonstrativ, profesorul evidențiază dizolvarea HCl gaz în apă (HCl obținut din NaCl și H_2SO_4 la cald), dirijează observațiile elevilor, către esența fenomenului provocat experimental, pe baza observațiilor le cere să explice independent, dizolvarea HCl în apă, să modeleze grafic și simbolic procesul respectiv și să indice tipul de legătură ce se formează în acest caz. Se confruntă răspunsurile la nivelul clasei în cadrul unui dialog de tipul asaltului de idei. Răspunsurile sînt întărite de retroproiecții, cu folii suprapuse și completate de profesor.

Pe baza cunoștințelor dobîndite, la solicitarea profesorului elevii generalizează prin definiția dată proceselor care au avut loc. Profesorul reia definiția, o completează precizînd că procesul se numește hidratare sau solvatare. Elevii își scriu în caiete complet și corect definiția.

Cunoscînd structura ionilor și sarcina lor (de exemplu pentru Na și Cl), problema care se pune este de a preciza care dintre acești ioni vor lega mai multe molecule de apă? Vor fi solicitați cît mai mulți elevi să participe cu răspunsuri. Profesorul selectează, sistematizează, completează răspunsurile lor și generalizează.

În continuare, le cere elevilor să efectueze, independent, experimentul — pentru a pune în evidență efectele termice ce au loc la dizolvarea unor substanțe în apă — după indicațiile date în fișa de lucru. Profesorul supraveghează activitatea practică a elevilor formînd deprinderi corecte de lucru. Elevii comunică la nivelul clasei rezultatele experimentate înregistrate în caiete. Profesorul subliniază în cadrul discuțiilor importanța practică a proceselor puse în evidență experimental de către elevi.

Pentru aprecierea rezultatelor obținute de elevi în cursul procesului de instruire am elaborat și aplicat o serie de instrumente de măsură. Astfel, la începutul etapei de instruire, în scopul aprecierii măsurii în care elevii realizează anumite performanțe datorate instruirii anterioare, *am aplicat următoarea probă preliminară:*

PROBĂ PRELIMINARĂ

1) Definiți soluția.
2) Care sînt componenții soluției?
3) Definiți procesul de dizolvare.
4) Care sînt factorii care influențează solubilitatea.
5) Ce înțelegeți prin concentrația procentuală?
6) Explicați prin ce tipuri de legături s-au format substanțele Na_2S, $MgCl_2$, CaO, HCl, HN_3.
7) În 297 kg apă s-au dizolvat 3 kg hidroxid de calciu. Ce concentrație va avea soluția obținută?

Pentru cunoașterea ritmului în care elevii progresează și pentru a regla procesul ulterior de instruire, în diferite etape ale lecțiilor am aplicat următoarea probă de progres:

PROBĂ DE PROGRES

a) Definiți procesul de hidratare. Exemplificați-l pentru dizolvarea HF în apă. Scrieți ecuația reacției chimice și indicați tipul de legături ce e realizează între solvat și solvent.

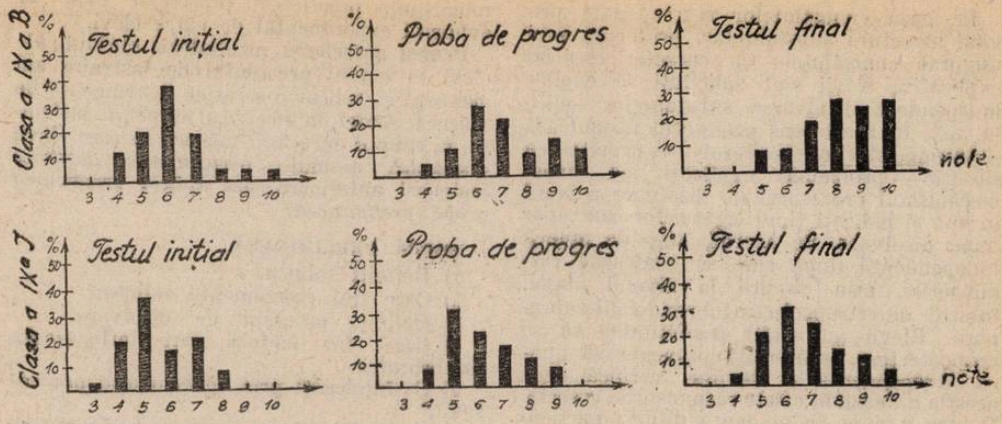
b) Modelați și explicați procesul de dizolvare a KI în apă, indicînd și tipul de legături ce se realizează între solvat și solvent.

După studiul temei în scopul stabilirii măsurii în care s-au realizat obiectivele operaționale, am aplicat următoarea probăfinală:

PROBĂ FINALĂ

1) Ce sînt soluțiile?
2) Indicați componenții soluției.
3) Definiți procesul de dizolvare.
4) Care sînt factorii care influențează solubilitatea substanțelor?
5) Definiți procesul de hidratare (solvatare). Exemplificați pe HBr și KCl.
6) Cum poate fi exprimată concentrația soluțiilor?
7) Un volum de 200 cm^3 soluție de HCl cu $\rho = 1{,}1$ g/cm^3 de concentrație 20% se diluează cu 500 cm^3 de apă ($r = 1$ g/cm^3). Se cere concentrația molară, normală, și procentuală a soluției obținute.

Pentru a pune în evidență comparativ rezultatele obținute datele procentuale au fost prezentate în grafice coresp unzătoare, prin care pot să apară mai clar și în forme mai accensibile diferențele între eșantioanele de cercetare. În toate probele de progres date sistematic, în fiecare etapă — fixare, verificare, recapitulare — rezultatele obținute au fost superioare la clasele experimentale față de cele de control.



Graficul probelor preliminare pentru verificarea instruirii anterioare

Astfel, la probele care vizau performanța de a reproduce definiția soluției, dizolvarea și concentrația procentuală, de a reda caracteristicile fenomenelor studiate, factorii care influiențează solubilitatea, răspunsurile corecte date independent de elevi sînt cuprinse între 65%—90% (vezi graficul). Explicația poate consta în faptul că elevii au studiat acest capitol și în clasa a VII-a și au ajuns la aceste generalizări pe bază practic-experimentală.

Diferența în favoarea clasei experimentale se evidențiază și în cazul performanțelor mentale care implicau operații intelectuale mai complexe, cum ar fi: explicarea procesului de dizolvare a substanțelor ionice respectiv polare în apă. Se observă că procentele răspunsurilor corecte variază între 80% la clasa experimentală față de 55% la clasa de control (vezi graficul).

Rezultatele obținute la probele date mai apropiat de momentul învățării sînt confirmate și de rezultatele ulterior constatate. Astfel, în finalul parcurgerii capitolului „Soluții" am aplicat proba finală la care m-am referit mai înainte, o probă complexă prin care ceream elevilor nu numai să redea unele definiții, dar și explicarea, redarea și interpretarea unor procese, fenomene studiate.

Rezolvările corecte sînt evident în favoarea clasei experimentale Astfel, procentele răspunsurilor corecte sînt cuprinse la clasa experimentală între 50—75% față de cea de control, la care acestea variază între 30—60% (vezi graficul).

Rezultatele investigațiilor experimentale concretizate într-o serie de materiale și date, mi-au permis să stabilesc cîteva concluzii de ordin teoretic și practic. Datele înscrise în tabele, mediile (8,20 la clasa experimentală IX.B, respectiv 6,91 la clasa de control IX.I) indică un nivel superior de pregătire a elevilor ceea ce înseamnă și realizarea obiectivelor operaționale formulate pentru această temă.

Schimbările introduse experimental privind definirea și comunicarea obiectivelor, a performanțelor ce urmau a fi realizate de către elevi au dus la conștientizarea activității de învățare, la motivarea elevilor pentru studiul temei și au creat posibilitatea evaluării (autoevaluării) imediate a rezultatelor obținute, oferind posibilitatea reglării activității de instruire.

Ansamblul datelor experimentale mi-au evidențiat faptul că aplicarea metodologiei sistemice în proiectarea lecțiilor, respectiv definirea obiectivelor, a performanțelor ce trebuie realizate de elevi, organizarea conținutului, ca și organizarea procesului de învățare după strategii de instruire stabilite în acord cu obiectivele propuse, asigură o eficiență sporită în învățarea temei respective.

CLASA	TESTUL INIȚIAL — NOTE OBȚINUTE								MEDIA	PROBA DE PROGRES — NOTE OBȚINUTE								MEDIA	TESTUL FINAL — NOTE OBȚINUTE								MEDIA
	10	9	8	7	6	5	4	3		10	9	8	7	6	5	4	3		10	9	8	7	6	5	4	3	
a IX-aB 34 elevi	1	1	1	6	14	7	4		5,85	4	5	3	8	9	4	1		7,14	8	7	9	6	2	2			8,20
a IX-aJ 34 elevi			2	7	6	11	7	1	5,50		3	4	6	8	10	3		6,20	1	4	5	8	9	7	1		6,91

Tabelul conținînd rezultatele investigațiilor experimentale

Corelarea intereselor școlare cu interesele profesionale

Conf. univ. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

1. În „CÎMPUL" ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE acționează mai multe „forțe": sfatul părinților, recomandările profesorilor, propaganda școlilor și a întreprinderilor (prin pliante, anunțuri, prospecte) acțiunile mass-media, influența prietenilor etc. Toate acestea determină formarea în conștiința elevilor a unor variabile psihice cu acțiune stimulativă și direcțională — motivele.

Gama motivelor care stimulează și-l determină pe elev pentru a opta (în final) pentru o școală sau profesiune este foarte largă: dorințe, preferințe, atracții, interese, aspirații, idealuri etc. Dintre acestea cele care au o eficiență mai mare, considerăm noi, sînt *interesele*. Ne întemeiem afirmația pe faptul că în structura acestei variabile psihice intră elemente de ordin afectiv (plăcere), cognitiv (curiozitatea). volitiv-comportamental (hotărîrea de a desfășura o activitate concretă în domeniul în cauză) și chiar aptitudinal (mă interesează domeniile în care am avut, sau am succese). Definind interesul, îl considerăm o „atitudine pozitivă, activă și perseverentă față de anumite obiecte (fenomene) sau activități"[1]. Eficiența la care ne referearn mai sus este tocmai această *atitudine pozitivă* care determină deciziile și opțiunile omului (elevului) și care, în fond, este tocmai funcția motivațională a interesului.

În școală această atitudine se constituie față de anumite obiecte; acesta este *interesul școlar* care face ca elevul să aibă o atitudine pozitivă (atenție la lecții, sîrguință, hărnicie) față de anumite obiecte din planul de învățămînt la care are, de obicei, și rezultate (note) bune și foarte bune. În viață însă nu există obiecte de învățămînt, ci profesiuni, adică activități specializate care necesită anumite solicitări tehnice în care sînt implicate cunoștiințele și deprinderile însușite în școală la diversele obiecte de învățămînt.

Interesul se poate manifesta și se manifestă și față de aceste activități. În acest caz avem de-a face cu *interesul profesional*. În etapele timpurii (învățămîntul primar, gimnazial) cele două categorii de interese (școlar și profesional) au o existență paralelă; pe copil îl pot interesa profesiuni care nu au nici o legătură cu obiectele de învățămînt pe ale căror cunoștințe și deprinderi se bazează exercitarea cu succes a profesiunii respective. Acestea sînt etapele ontogenetice în care se manifestă interesele nominale sau aparente. În procesul instructiv-educativ, organizat și desfășurat în lumina principiilor moderne (dintre care cel mai important este cel al legării școlii de viață și a teoriei de practică), pe fondul general al intereselor școlare se formează și se dezvoltă *interesele profesionale reale*. Așadar, corelația dintre interesele școlare (pentru anumite obiecte de învățămînt) și interesele profesionale (pentru anumite profesiuni) nu este un dat, ci un rezultat al unei pricepute activități instructiv-educative desfășurată sistematic și consecvent în acest sens. Interesele școlare sînt, în fond, interesele cognitive căci ele izvorăsc din dorința elevului de a dobîndi cunoștințe (idei, principii, teoreme etc.) cu privire la obiectul în cauză. Dar „interesul cognitiv este un embrion al tuturor intereselor și deci și al celor profesionale"[2].

Acest „embrion" cognitiv există în orice interes profesional numai în măsura în care el este „implantat", proces care, pe de o parte, implică acțiuni didactice (lecții) prin care să se demonstreze caracterul aplicativ al cunoștințelor transmise la diverse obiecte de învățămînt, iar pe de altă parte, acțiuni practice (vizite în uzine, C.A.P. și I.A.S.-uri, practica tehnico-productivă, practica în uzine și fabrici etc.) la care să li se solicite cunoștintele teoretice însușite în școală.

2. Cele mai sus amintite au niște temeiuri psihologice care fac posibile asemenea de-

[1] Ion Drăgan, *Interesul cognitiv și orientarea profesională*, București, E.D.P., 1975, p. 12.

[2] Ion Drăgan, *op. cit.*, p. 18

mersuri metodico-didactice. În preadolescență (clasele V—VIII) elevii încep să privească școala și învățătura din perspectivă socială, idee subliniată în cercetările și lucrările unor psihologi și pedagogi români. Astfel R. Gal și A. Léon afirmau că „pregătirea prin studii, alegerea acestora, îl apropie pe elev de viitoarea profesiune"[3]. Dar, adăugăm noi, numai în măsura în care pedagogii știu să pună în evidență valențele aplicative ale acestora. Acest lucru este posibil căci „interesul pentru cunoștințe apare atunci cînd elevii încep să înțeleagă necesitatea cunoștințelor pentru viață"[4]. Or, preadolescența, este vîrsta la care un asemenea demers metodic se poate realiza, deoarece acum elevii „sînt capabili să înțeleagă existența unei legături globale, de la cauză la efect, între efortul școlar și reușita socială" ... „între exigențele meseriilor și cunoștințele școlare, nivelul lor intelectual, elaborîndu-și proiectele de viitor, în funcție de gradul reușitei școlare"[5]. În acest fel „nivelul cunoștințelor dobîndite în școală, exprimat în notele școlare, constituie garanția unor performanțe viitoare în profesiune, dacă aceasta este aleasă ținînd seama de obiectele cu rezultatele cele mai bune"[6]. Și acest mod de a privi lucrurile dă un plus de realism opțiunilor lor profesionale și un coeficient sporit de succes la examenele de intrare în școlile de grad superior.

La vîrsta adolescenței, care corespunde la noi etapei studiilor liceale, corelația dintre cele două categorii de interese — școlare și profesionale — se poate realiza cu și mai mult succes, deoarece acum motivele sociale dobîndesc o pondere sporită în reglarea comportamentului. Nevoia de afirmare, trebuința de realizare a personalității, aspirațiile și idealurile constitue la această vîrstă factori determinanți ai comportamentului; aceste variabile se integrează într-un sistem mai larg de determinare a comportamentului: planul de viață (Lebensplan). În acest „plan", profesia viitoare, ca atare și interesul pentru ea, ocupă o poziție-cheie. Larga rețea a liceelor de specialitate, creată în lumina „Legii educației și învățămîntului" (1978) asigură, prin profilurile planurilor lor de învățămînt, într-o măsură sporită, o mai bună corelare între interesele școlare și interesele profesionale, căci predominante în aceste planuri sînt tocmai disciplinele de profil.

3. În cele de mai sus ne-a preocupat punerea în evidență a acelor particularități psihologice ale acestor stadii ontogenetice — preadolescența și adolescența — în care fuziunea dintre interesele școlare și cele profesionale este posibilă și necesară. În continuare vom încerca să punctăm cîteva din temele care pot fi valorificate, precum și strategiile metodice care pot fi utilizate în acest sens.

În prealabil considerăm însă utilă stabilirea cîtorva idei, cu valoare de principiu, care să guverneze activitățile didactice (lecțiile etc.) menite a pune în evidență corelația dintre interesul școlar și interesul profesional.

O primă idee — care este piatra unghiulară a întregului sistem de orientare școlară și profesională — este aceea că *școala este principalul „factor de pregătire și perfecționare a forței de muncă"*. În lumina acestui principiu, întregul conținut al activității de instruire, de educare și de orientare trebuie conceput și valorificat din perspectivă socială. În locul unui enciclopedism teoretic, care trezea și alimenta interese cognitive teoretice, apar și se formează — prin conținutul obiectelor de învățămînt — interese pentru aspectele pragmatico-aplicative ale cunoștințelor. Disciplinele apreciate sînt acelea care asigură o pregătire practică, sau cele care determină intrarea într-un învățămînt de grad superior (deci tot o perspectivă pragmatică).

O altă idee, căreia îi atribuim valoare de principiu este aceea a *considerării orientării școlare și profesionale ca element component al sistemului instrucție—educație—orientare*[7]. Privită ca atare, orientarea școlară și profesională se realizează în principal prin activitatea de instruire și educare pe care le finalizează și le validează. Întregul volum al cunoștințelor și deprinderilor transmise prin procesul de învățămînt ca și „produși psihici" realizați în activitatea educațională (interese, aptitudini, trăsături pozitive de caracter, spirit de observație, calități ale atenției, memoriei etc.) trebuie să aibă ca obiectiv final „dotarea" celui în cauză (elevului) cu cele necesare exercitării cu maximă eficiență a viitoarei profesiuni; căci în această epocă școala nu mai poate exista ca instituție în sine și pentru sine, ci ca o situație interimară a tînărului în drumul său spre o viață, spre viitoarea profesiune.

4. După aceste precizări de principiu, să vedem, în continuare, cîteva din temele care ar putea fi valorificate pentru a stimula interesul școlar și cel profesional, pentru a pune în evidență corelația dintre acestea, care nu sînt, după părerea noastră, decît două segmente ale procesului de pregătire a tînărului pentru integrarea socială.

[3] R. Gal., A. Léon, *Psihopedagogia orientării școlare și profesionale*, în M. Debesse *Psihologia copilului* (traducere) București. E.D.P., 1970.

[4] D.I. Vozdinski, *Vospitanie interesa, k znaniam podroskov* (Cultivarea intereselor pentru știință la preadolescenți), Ucipedghiz, Moskva, 1963.

[5] A. Léon, *Formation générale et apprentissage du metier*, P.U.F., Paris, 1965.

[6] J. Drévillon, *Orientarea școlară și profesională* (traducere), București, E.D.P., 1973.

[7] Ion Drăgan, *Învățămînt-educație-orientare: o interpretare sistemică*, în „Școala și pregătirea forței de muncă", culegere editată de „Revista de pedagogie", București, 1980.

A. În învățământul gimnazial

Nu toate disciplinele din planul de învățămînt pot fi valorificate direct pentru a cultiva la elevi un interes profesional conturat. Dar toate se pretează a le cultiva dragostea pentru munca producătoare de bunuri materiale și pentru făuritorii lor, iar aceasta este o premisă importantă a formării interesului profesional. Iată, de exemplu, la *limba română* cîteva din lecturile literare care pot servi acestui obiectiv educațional; „Datoria" de N. Țic (cl. a V-a), „Întoarcerea la brazdă" de T. Arghezi (cl. a VI-a), „Hunedoara" de Traian Coșovei (cl. a VII-a), „Plugarii " de O. Goga și „Imn muncii" de V. Voiculescu (cl. a VIII-a).

Prin lectura selectivă și prin comentarea fragmentelor semnificative se vor cultiva sentimentele de admirație și respect pentru oamenii muncii, precum și dorința de a participa la acțiunile patriotice. În „poezia muncii" va trebui scos în evidență superioritatea frumosului artistic, creat de mîna omului, asupra frumosului natural.

La alte discipline ca, de exemplu, *educația cetățenească*, conținutul majorității temelor poate fi valorificat pentru a le forma elevilor o atitudine pozitivă față de muncă. Enumerăm cîteva: „Dreptul la muncă și datoria de a munci", „Disciplina în muncă", „Îndatorirea de a contribui la întărirea orînduirii socialiste" etc.

Disciplinele bogate în valențe formative pentru interesul profesional sînt *matematicile*, *fizica*, *științele biologice*, și *chimia*.
La **algebră** și la **geometrie** există teme și probleme care conțin date din realitățile noastre. Calculul ariilor și al volumelor dobîndește un plus de interes pentru elevi cînd în aceste calcule sînt realizate cu date din figuri și volume din imediata apropiere (suprafața parcelelor din lotul școlar, volumul claselor, al atelierelor, coridoarelor etc.).

Chimia oferă, de asemenea, un larg spectru de posibilități pentru punerea în evidență a corelației dintre teorie și practică la teme ca: Utilizările oxigenului, Metode de separare a amestecurilor, Utilizarea bazelor (cl. a VII-a), Sticla, Produse ceramice, Aliaje, Îngrășăminte chimice, Metalele ș.a. (cl. a VIII-a). O sporire a valențelor formative a acestor lecții se produce dacă profesorii utilizează în predarea lor filmele didactice („Fonta", „Oțelul" etc.).

Bogate în valențe formative cu privire la corelarea interesului școlar cu cel profesional sînt **botanica, zoologia** și **anatomia.**

Temele: Plante de cultură, Prelucrarea superioară a lemnului, Măsuri pentru valorificarea rațională a pădurilor (botanică), Păsările, Mamiferele, Insectele dăunătoare agriculturii (zoologie), Depistarea, tratarea și profilaxia unor boli, Cum se apără organismul de microbi (Anatomie și fiziologie) ș.a. pot fi construite, ca structură metodică, pe axa celor două categorii de interese; sublinierea utilității în practică a cunoștințelor (interesul profesional) sporește și consolidează interesul elevilor pentru aceste discipline (interesul școlar). Așadar în dinamica dezvoltării intereselor cognitiv-școlare, cele profesionale constituie o sursă generatoare, după cum interesele școlare se constituie ca premise pentru formarea intereselor profesionale. Acest lucru devine evident în activitățile de *practică tehnico-productivă*. Așa, de exemplu, la executarea compasului, la cea de filetare și la majoritatea lucrărilor practice, maiștrii-instructori pot face apel la cunoștințele elevilor dobîndite la matematică (fracții), fizică (metale) desen (plan, elevație). Este indicat ca maiștrii-instructori să recapituleze cu elevii (cîteva minute) cunoștințele pe care-și vor baza lucrarea din lecția în cauză. Acest mod de a proceda consolidează interesul cognitiv al elevilor și, în același timp, le formează convingerea asupra utilității profesionale și sociale a cunoștințelor dobîndite în școală.

B. În învățământul liceal

Datorită sporirii numărului liceelor industriale și creșterii în planurile de învățămînt a ponderii disciplinelor realiste, au sporit și posibilitățile de valorificare a conținutului învățămîntului în vederea dezvoltării interesului cognitiv școlar, precum și posibilitățile de corelare ale acestuia cu interesul profesional. Prin conținutul său, fiecare disciplină școlară poate fi valorificată în acest sens. Așa, de exemplu, **Economia politică.** Conceptul de muncă, unul dintre conceptele fundamentale în economia politică, poate fi valorificat pentru a se demonstra necesitatea creșterii productivității muncii și a modalităților care să determine această creștere. Prin aceasta se cultivă sentimente de apreciere a muncii și producătorilor de bunuri materiale, variabilă psihomorală foarte importantă pentru procesul orientării profesionale în această epocă în care nevoia de forțe pentru sectoarele productive este foarte mare.

Disciplinele realiste se pretează în mai mare măsură a fi valorificate în sensul preocupărilor noastre. Așa, de exemplu, **chimia** oferă prin conținutul temelor de Electrochimie, chimie descriptivă, ca și cele despre petrol, gaze naturale, mase plastice etc. ca și prin lucrările de laborator situații concrete pentru înțelegerea proceselor tehnologice care au loc în fabricile și uzinele chimice, sau pe ogoare și prin aceasta le stimulează interesul pentru frumusețea spectaculară a produselor chimiei.

La **fizică** predarea mașinilor termice, a mașinilor electrice, a aparatelor optice etc. oferă profesorului bune prilejuri spre a demonstra elevilor necesitatea stăpînirii te-

meinice a cunoștințelor teoretice pentru a se forma ca profesioniști de înalt nivel.

La **disciplinele tehnologice** există condiții și posibilități sporite pentru a se demonstra legătura teoriei cu practica, precum și pentru aplicarea cunoștințelor de la disciplinele teoretice (chimie, fizică, matematică etc.) la studiul materialelor, sau la efectuarea lucrărilor de bacalaureat (transformatoare, instalații solare, sudura, tranzistoare etc.). Acum și aici corelația dintre interesul cognitiv (pentru formule, ecuații, teoreme etc.) și cel profesional se realizează prin logica lucrurilor: un profesionist de nivel superior nu poate fi decît cel care stăpînește temeinic teoria implicată în procesele și tehnologiile ei. Elevii vor simți și vor vedea acest lucru în desfășurarea lecțiilor și lucrărilor practice la tehnologie, care trebuie să se constituie ca modele de îmbinare a interesului cognitiv cu cel profesional.

Vizitele în uzine, organizate și desfășurate în lumina principiilor de orientare școlară și profesională, oferă posibilitatea unei treceri firești de la interesele școlare (pentru diverse discipline de învățămînt) la interesele profesionale, căci acum elevii au prilejul să vadă „pe viu" modalitățile în care cunoștințele transmise în școală (la economie politică, chimie, matematică etc.) se „încarnează" în procesele tehnologice.

5. În scopul sporirii posibilităților (valențelor) de valorificare a *conținutului învățămîntului* în vederea orientării profesionale în general și a stabilirii unor corelații logice între interesul cognitiv școlar și cel profesional considerăm utile și necesare următoarele *măsuri:*

a) Menționarea în indicațiile (îndrumările) metodice de la începutul programelor a capitolelor, temelor și lecțiilor care pot fi valorificate în acest sens, precum și a strategiilor metodice indicate în acest sens.

b) Utilizarea, în lecțiile care se pretează, a unor strategii metodice prin care să se valorifice conținutul lor în vederea stimulării interesului cognitiv-școlar și a celui profesional (A n e x ă, litera *A*).

c) Orele de dirigenție pot fi valorificate în acest sens, cu condiția ca cei invitați să le vorbească elevilor (reprezentanții diverselor profesii) să pună în evidență modul în care pot fi aplicate în practicarea profesiei respective cunoștințele de la diverse discipline (A n e x a, litera *B*).

d) Practica din școală (P.T.P.) și din afara ei (în uzine, pe ogoare etc.) va trebui astfel organizată încît să le solicite elevilor să aplice, în mod conștient, cunoștințele însușite la disciplinele teoretice (fizică, matematică, biologie, chimie) sau la cele tehnologice (A n e x ă, litera *C*).

e) În vizitele și excursiile organizate în fabrici, întreprinderi, I.A.S., C.A.P. cei care îi conduc și le prezintă elevilor unitatea vor urmări să pună în evidență modalitățile de aplicare a cunoștințelor teoretice în procesele tehnologice vizionate (A n e x ă, litera *D*).

f) Pentru o mai bună corelare a celor două categorii de interese se vor organiza activități metodice comune: ale disciplinelor teoretice cu cele practice (atît în școală, cît și în afara ei) în care să se discute, pe baza unor referate documentate, modalitățile concrete de predare-învățare în acest sens. Utilizarea acestor modalități și strategii de lucru va determina acea apropiere, pînă la suprapunere, a celor două „lumi": „lumea școlii" și „lumea muncii".

Anexa

GHID

pentru strategiile metodice care pot fi utilizate în vederea corelării interesului cognitiv cu interesul profesional

A. LA LECȚII

a) Desfășurarea lecției sub formă problematizată (cu participarea efectivă a elevilor la găsirea soluțiilor).

b) Punerea în evidență a utilității cunoștințelor din lecția (tema) respectivă în rezolvarea unor probleme practice (cu indicarea lor precisă).

c) Organizarea unor experiențe a căror reușită să fie condiționată de stăpînirea temeinică a cunoștințelor teoretice.

d) Organizarea unor concursuri care să solicite o bună informare teoretică.

e) Aplicarea unor teste care să solicite elevilor priceperea de a aplica teoria în practică.

B. LA DIRIGENȚIE

a) Cei invitați să le vorbească elevilor despre frumusețile și utilitatea socială a profesiei lor vor pune în evidență și modu în care pot fi utilizate cunoștințele din școală (obiectul, temele etc.) în exercitarea acesteia.

b) Ce invenții și inovații sînt în fabrica lor și care a fost domeniul teoretic pe care l-au valorificat (descoperit) inovatorii sau inventatorii în cauză.

C. LA PRACTICA PRODUCTIVĂ

a) Valorificarea cunoștințelor teoretice (fizică, biologie, chimie, matematică, desen, tehnologie etc.) în efectuarea lucrărilor. (Sublinierea specială a necesității acestor cunoștințe).

b) Organizarea unor lucrări pe lotul școlar care să se bazeze pe cunoștințele dobîndite la lecțiile de biologie.

c) Organizarea unor concursuri de lucrări practice a căror succes să fie condiționat de stăpînirea de către concurenți a cunoștințelor teoretice.

D. ÎN VIZITE ȘI EXCURSII

a) În pregătirea elevilor pentru vizită se vor aminti, sub forma unei treceri în revistă, cunoștințele pe care se bazează procesele și tehnologiile pe care le vor vedea.

b) Sublinierea, în timpul vizitei, a cunoștințelor teoretice (capitolele, lecțiile) pe care le implică procesul tehnologic văzut.

Maturizarea socială a elevilor relectată în opţiunile şcolare şi profesionale

Lector univ.dr. PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU
Universitatea din Bucureşti

1. ASIGURAREA UNEI CONCORDANŢE OPTIME între opţiunile profesionale ale elevilor şi coordonatele dezvoltării economico-sociale la nivelul diferitelor judeţe — în acord cu strategiile dezvoltării naţionale prospectate prin actualele sale directivări majore — constituie cadrul esenţial de referinţă pentru întreg sistemul acţiunilor de orientare şcolară şi profesională.

Ţinînd seama de indicaţiile şi orientările date de tovarăşul Nicolae Ceauşescu: „În centrul activităţii din noul cincinal vom pune — ca orientări de bază — perfecţionarea şi modernizarea forţelor de producţie ale ţării, dezvoltarea intensivă a industriei... Vom acţiona pentru asigurarea unui raport optim între industrie şi agricultură, pentru dezvoltarea echilibrată a tuturor ramurilor economiei naţionale".[1]

Din această perspectivă, conştientizarea semnificaţiilor sociale ale acţiunilor de orientare şcolară şi profesională poate constitui o importantă premisă a adecvatei abordări şi soluţionări a problemelor socio-educaţionale. Avem în vedere că *înţelegerea şi asimilarea comandamentelor societăţii constituie unul dintre principalele elemente definitorii pentru maturizarea socială a elevilor în raport cu perspectiva viitoarei lor integrări socio-profesionale.*

Înnoirile actuale ce se impun în domeniul orientării şcolare şi profesionale solicită o aprofundată înţelegere a tuturor coordonatelor ei sociale, determinative — aspecte asupra cărora am insistat şi le-am analizat cu alt prilej.[2] Toate acestea evidenţiază locul central al maturizării sociale în ansamblul obiectivelor educaţional-formative specifice acţiunilor de orientare şcolară şi profesională. Aspectele generale definitorii pentru maturizarea socială şi vocaţională au fost evidenţiate de noi în alt studiu.[3]

2. În studiul de faţă ne vom referi îndeosebi la anumite fenomene ce privesc *modul specific de exprimare a maturizării sociale în opţiunile şcolare şi profesionale ale elevilor, privite din perspectiva unor exigenţe sociale actuale în domeniul orientării.* În acest sens, am desfăşurat cercetarea noastră în cîteva şcoli din ţară, în judeţe cu zone de dezvoltare geografică, economică şi demografică diferite. *Investigaţiile au cuprins 17 unităţi şcolare, aproximativ 1651 elevi din clasele V—VIII din şcoli şi din licee cu diferite profile.*

Analizînd opţiunile şcolare şi profesionale ale elevilor din cîteva şcoli din judeţul Vîlcea, de pildă, am remarcat faptul că elevii au posibilităţi largi de opţiune în funcţie de profilul complex de dezvoltare industrială şi agrară din aria judeţului, din zonele sau localităţile cărora aparţin elevii. Urmărind modul în care elevii conştientizează aceste direcţii specifice de dezvoltare şi — în mod direct — gradul de cunoaştere, de către ei, a unităţilor economice mai reprezentative pentru domeniile în care se manifestă solicitări prioritare de forţă de muncă, am constatat că acest aspect — esenţial în maturizarea socială şi vocaţională a elevilor — este necesar să fie mai pregnant prezente în atenţia profesorilor-diriginţi, îndeosebi, în acţiunile lor de orientare şcolară şi profesională; a rezultat că, deşi sînt multe elemente pozitive — cuprinse în relatările şi estimările elevilor, se impun acţiuni social-educaţionale mai sistematice în această direcţie, în toate şcolile, mai ales în clasele finale ale gimnaziului. Aceasta ar putea contribui la crearea unor premise favorizante pentru formularea adecvată a opţiunilor şcolare şi profesionale ale elevilor, cu un indice sporit de maturitate socială — prin conştientizarea mai deplină a unor coordonate social-economice, a unor solicitări specifice zonei, de care este necesar să se ţină seama. În acest fel s-ar putea preveni unele din fenomenele mai puţin dezirabile cum ar fi, de pildă, faptul că în opţiunile elevilor se cuprind uneori în procente mult prea reduse şcoli (licee industriale) cu profil corespunzător unor direcţii de dezvoltare economică, prioritară în zona respectivă. De exemplu,

[1] Nicolae Ceauşescu, Cuvîntare la Sesiunea Solemnă comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român, Marii Adunări Naţionale şi Consiliului Naţional al Frontului Democraţiei şi Unităţii Socialiste consacrată împlinirii a 40 de ani de la înfăptuirea actului revoluţionar de la 23 August 1944. Scînteia, 23 August 1984.

[2] Tamara-Maria Dobrin şi Paula Constantinescu-Stoleru, *Orientarea şcolară şi profesională* în „Psihologia şcolară" (manual pentru studenţi) editat de Tipografia Universităţii din Bucureşti, 1982, pag. 286—306.

[3] Paula Constantinescu-Stoleru, *Contribuţia învăţămîntului integrat la maturizarea socială şi vocaţională a elevilor*, în Caiete de pedagogie modernă, vol. 10, 1981, Editura Didactică şi Pedagogică Bucureşti, pag. 144—156.

industria chimică în orașul Vîlcea are o pondere de aproximativ 47% din producția-marfă, iar în opțiunile elevilor din cadrul a patru clase a VIII-a — de la *Școala Nr. 8* nu depășesc 5%, pentru această ramură. Fenomene similare am constatat și în cazul elevilor din școlile din mediul rural din *comunele Galicea* și *Nicolae Bălcescu*, în sensul că se orientează mai puțini spre domeniul industriei chimice. În schimb, se constată o mai bună cuprindere a domeniului energetic — reprezentativ pentru zona Vîlcea — care are în oraș și un liceu modern cu profil legat de acest departament impunător al industriei. Totodată, remarcăm faptul că profesiile din agricultură sînt mai puțin cuprinse în opțiunile elevilor (în procente ce nu depășesc 5—7%). Comparativ cu această situație, în școlile din *Darabani*, județul Botoșani (zonă cu profil dominant agrar-industrial), constatăm că elevii din satele aferente acesteia optează pentru profesii din domeniul agriculturii în procente mai mari — de la 15% în anumite clase din zona suburbană pînă la 60% și mai mult în satele afiliate comunei. Dacă luăm în considerație că profesiile de tehnician veterinar și medic veterinar sînt, de asemenea, legate de domeniul agriculturii, constatăm că la anumite clase (cum ar fi a VII-a și a VIII-a din satul *Bajura*, județul Botoșani), procentele depășesc 90%, în cazul elevilor cuprinși în sondajul realizat. Fenomenele constatate credem că sînt și o urmare a unui statut pozitiv pe care l-au dobîndit anumite activități în funcție de cerințele sociale și de succesele înregistrate în zonă, ca și o consecință a modernizării modalităților de desfășurare a unor activități tradiționale. De exemplu, în satul *Lișmănița* (situat în apropierea zonei *rurale Eșanca-Darabani*), 62% *din elevii* claselor a VII-a și a VIII-a (investigate de noi) au optat pentru profesii din domeniul agriculturii. Considerăm că fenomenele remarcate de noi sînt aspecte importante pe direcția asigurării stabilizării forței tinere de muncă în mediul rural — proces la care pot contribui atît unitățile productive din zonă, cît și școala cu tot potențialul ei de influență educativă — astfel încît să determine o orientare multivalentă și o calificare în domenii prioritare în zonă — rămînînd sau revenind în sat, pentru a-i sprijini dezvoltarea lui complexă, modernă. Avem în vedere diversitatea profesiilor din mediul sătesc modern și toate direcțiile posibile de dezvoltare a acestuia și, în mod corespunzător, integrarea social-profesională complexă a tinerelor generații. În acest sens, am remarcat că și în cazul Școlii Nr. 1 din orașul Darabani (care cuprinde și elevi din satele vecine: Esanca, Lișmănița, Bajura, Teioasa etc.) un număr relativ mare de elevi, aproximativ 60% se orientează spre profesii legate și de domeniul agriculturii moderne: mecanizatori, tehnicieni în zootehnie sau în domeniul agrosilvic, pomicultori etc. În măsura în care nici unitățile industriale din zonă nu rămîn în afara opțiunilor prioritare ale colectivităților școlare — investigate de noi — fenomenele anterior menționate cu privire la opțiunile acestora le considerăm și o expresie a modului social-matur de abordare a acestor probleme, atît de către profesori (în colaborare cu cadrele din producție) cît și de către elevi.

Desigur, în județe diferite — în funcție de profilul dezvoltării lor economice dominante, configurația opțiunilor profesionale ale elevilor ne evidențiază caracteristici particulare. Astfel, din datele cercetării noastre, a rezultat că în județul Vîlcea mai puțini elevi se orientează spre meserii din domeniul agriculturii. De pildă, din 58 de elevi de la clasele a VIII-a din comuna Galicea numai un număr de 5 elevi și-au exprimat opțiunile legate de activitățile din agricultură. Ceilalți elevi s-au orientat în mod dominant spre meseriile de: electrician, electronist (14 elevi); mecanic (17 elevi) — mai ales că în comună este organizată treapta I de liceu cu profil mecanic — și agricol.

Privite în ansamblul lor, datele cercetării — referitoare îndeosebi la elevii din zona anterior menționată — ne relevă o orientare dominantă spre profesii din domeniul industrial, *mai ales din ramura energeticii*. De aici decurge și necesitatea de a determina și o anumită apropiere a unor elevi de profesiile din domeniul agriculturii, avînd în vedere cerința socială de a asigura profesionalizarea cadrelor necesare agriculturii moderne, pentru împlinirea noii revoluții agrare. Este demnă de menționat și tendința de orientare dublă — simultan, spre domeniul industrial și agricol — (de pildă, în cazul unor elevi care menționau că: „trebuie să muncim și în agricultură în timpul nostru liber". Evident, și această modalitate poate constitui o cale de „fixare" relativă la forței tinere de muncă în mediul rural. Importantă este și pregătirea muncitorului din agricultură — astfel încît să poată presta diferite munci în unități agricole, dar și de „micro-producție industrială" în mediul sătesc, pentru a-și putea acoperi integral zilele de muncă pe parcursul unui an. Astfel, nu numai că va fi mai cointeresat personal, dar va fi și mai eficace în plan social.

Analizînd opțiunile profesionale ale elevilor din clasele a VII-a și a VIII-a de la Școala din comuna Nicolae Bălcescu, județul Vîlcea, am constatat că, din 59 de elevi, doar 7 au optat pentru profesii din domeniul agriculturii; ceilalți elevi s-au orientat în mod preponderent spre profesii din domeniul industriei ușoare — cu profil textil — al electrotehnicii, mecanicii etc. Privind opțiunile școlare, constatăm aceleași preferințe prioritare; numai cu o frecvență relativ restrînsă apare opțiunea pentru liceul agro-industrial, precum și pentru cel forestier — de prelucrarea lemnului. Desigur, adecvarea opțiunilor elevilor la specificul solicitărilor de forță calificată de muncă în plan „local"

— în funcție de profilul dezvoltării economico-sociale a județului — de direcțiile și obiectivele prioritare ale acestei dezvoltări, în concordanță cu directivele dezvoltării economico-sociale la nivel național — constituie un indice semnificativ al maturizării sociale a elevilor, exprimată în raport cu perspectiva viitoarei lor integrări profesionale.

Sînt necesare sistematice acțiuni social-educaționale pentru împlinirea acestui important obiectiv formativ al orientării școlare și profesionale. În acest sens, se impune firesc luarea în atenție a situațiilor specifice fiecărei unități școlare, fiecărui colectiv de elevi. De altfel, nici cercetarea nu poate face abstracție de aceste diferențe, ceea ce determină și cerința de a realiza un studiu cuprinzător și în contexte variabile, pentru a evita orice generalizări nefondate pe baza datelor rezultate în contexte particulare. Așa, de pildă, ponderea opțiunilor pentru profesii din domeniul agriculturii este mult superioară în cazul elevilor de la școli din satele aferente comunei Darabani, județul Botoșani — comparativ cu comunele la care ne-am referit anterior, sau chiar în raport cu cele rezultate în urma aceleiași cercetări realizate în cazul elevilor din clasele a VII-a și a VIII-a de la Școala din comuna Bascov, județul Argeș. Fiind sub influența unui centru puternic industrializat cum este, de exemplu, orașul Pitești, opțiunile elevilor din această comună s-au îndreptat spre activități din domeniul industrial. Astfel, din 44 de elevi, 15 doresc să devină muncitori calificați pentru unități industriale cu profil de prelucrarea lemnului, petrochimie, confecții; 7 elevi doresc să devină mecanici, electricieni, electroniști, 3 elevi își exprimă opțiunea pentru a deveni cadre medicale, 2 elevi sondori, 2 strungari, numai unul se orientează spre domeniul agricol (optînd pentru meseria de tractorist). Ceilalți elevi au optat pentru meserii diferite, îndeosebi din domeniul prestărilor de servicii și al comerțului. Fiind sub influența puternică a mediului industrializat, mai puțini elevi au optat pentru profesii agricole. Elevii conștientizează treptat cerințele sociale specifice privind forța de muncă necesară pentru dezvoltarea economico-socială a localităților cărora aparțin. Acest aspect este deosebit de important pentru maturizarea socială a elevilor — și el trebuie să se cuprindă în mod prioritar în acțiunile de orientare școlară și profesională și să se oglindească adecvat în opțiunile elevilor, în structura intereselor și aspirațiilor lor. În acest sens, am urmărit în cercetarea noastră și unele aspecte specifice orientării elevilor din mediul rural spre domeniile activităților din agricultură.

Revelatoare sînt și datele evidențiate în cazul școlilor din mediul rural, prezentate în tabelul alăturat.

Din analiza datelor prezentate comparativ se desprinde că în școlile aparținînd unor zone

Școala și localitatea	Nr. de elevi	Nr. elevilor cu opțiuni pentru profesii în agricultură	Procentul reprezentat (%)
Școala din com. Bascov, jud. Argeș	44	7	15,90%
Școala din com. Nicolae Bălcescu, județul Vîlcea	59	7	11,87%
Școala din com. Galicea, jud. Vîlcea	58	5	8,62%
Școala nr. 1, Darabani, județul Botoșani	59	15	25,42%
Școala nr. 2 Darabani (Cornești) județul Botoșani	51	7	13,72%
Școala din Sat Bajura, com. Darabani, județul Botoșani	48	42	87,50%
Școala din sat Teioasa, comuna Darabani, județul Botoșani	68	31	52,94%
Școala din sat Lișmăniță, com. Darabani, jud. Botoșani	36	21	58,33%
TOTAL GENERAL: ELEVI =	423	140	33,09%

urbanizate și puternic industrializate, procentele opțiunilor pentru profesii din agricultură sînt mai mici (după cum se constată chiar în cazul unor zone suburbane — cum ar fi și situația școlii din Bascov, sau cum este cazul Școlii nr. 1 din comuna Dărăbani — la nivelul căreia ponderea agriculturii este semnificativă.

3. Opțiunile școlare și profesionale ale elevilor — așa cum au rezultat din ansamblul datelor cercetării noastre — sînt determinate de multiple aspecte corelate intim într-un determinism integral. Astfel, ele sînt influențate de specificul posibilităților proprii — de aptitudini, interese, aspirații, dar și de specificul zonei căreia aparțin, de rețeaua școlară structurată în timp și cunoscută de elevi, de tradiția constituită în interiorul acestora, ca și în funcție de „statutul social" pe care l-au dobîndit diferitele licee în aprecierea elevilor și a părinților, de modul de „percepere socială" a profesiilor mai reprezentative pentru principalele domenii de dezvoltare economică specifică zonei.

Maturizarea socială s-a exprimat în sfera comportamentului opțional (în plan vocațional) prin: autonomie relativă; independență și responsabilitate în alegerea profesiunii, prin capacitatea de autodeterminare conștientă a opțiunilor; prin tendințe spre modele socio-

profesionale-comportamentale specifice adultului superior realizat social (deci, cu valențe sau semnificații pozitive, constructive în plan social); *capacitate de penetrare sau comprehensiune (înțelegere profundă) a semnificațiilor sociale pe care le au propriile opțiuni profesionale; sensibilitate la problemele ce țin de coordonatele sociale ale orientării; o relativă „decentrare" față de interesele personale* (și atașament pentru interesele comunității sociale căreia aparțin); *deschidere la problemele sociale actuale.* Totodată, *maturizarea socială — exprimată în planul opțiunilor școlare și profesionale presupune: concordanța opțiunilor cu o imagine realistă despre sine; capacitatea de a înțelege și evalua adecvat — din perspectiva criteriilor și semnificațiilor sociale — variantele în raport cu care subiectul poate opta.* Evident, aceasta presupune și o *maturizare axiologică, legată de ceea ce putem numi planul valorilor vocaționale* — care se referă la ceea ce prețuiește cel mai mult tînărul în universul profesiunii, la criteriile și aspectele care prezintă pentru el cea mai mare importanță. Aceste elemente vor corobora la structurarea „filtrului axiologic" ce participă la determinarea opțiunilor sale profesionale, la maturizarea acestora, pentru care importantă este structurarea unei „scări" adecvate de valori în raport cu sfera valorilor vocaționale, ale realizării social-profesionale. La rîndul său, aceasta solicită și un nivel corespunzător al gîndirii sociale, al însăși capacității de abordare și soluționare optimă a problemelor privind alegerea profesiunii — chiar și a unor probleme „interpersonale" ce pot apare în contextul formulării opțiunilor școlare și profesionale (capacitatea de interacțiune optimă cu ceilalți, dar și de autonomie interpersonală, evitînd opțiunile „de împrumut" generate mai ales de interrelațiile în interiorul anumitor grupuri sau colectivități, ori de anumite fenomene de „contaminare" a opțiunilor în grup (pe care le-am identificat și numit astfel în investigațiile noastre).

Un alt aspect semnificativ desprins de noi — care exprimă maturizarea socială în opțiunile școlare și profesionale — îl constituie concordanța dintre acestea, raportarea adecvată a opțiunilor școlare la perspectiva viitoarei integrări social-profesionale optime. Desigur, aceasta înseamnă, totodată, luarea în considerare a raportului dintre posibilități de evoluție și realizare viitoare *a concordanței posibile între aptitudinile, interesele, aspirațiile sau cerințele individuale și interesele, solicitările sau cerințele societății.* Nu mai puțin semnificativă este și o altă modalitate de exprimare a maturizării sociale și anume cea privind *raportarea activă la anumite roluri social-profesionale, posedarea capacității de îndeplinire eficace a acestora și de coroborare posibilă între mai multe roluri sociale pe care le poate adopta subiectul uman în mod succesiv sau simultan. Efortul de autocunoaștere, de evaluare realistă a propriilor potențe, de valorizare adecvată a capacităților proprii constituie un alt element ce s-a dovedit a fi, de asemenea, definitoriu pentru maturizarea socială, oglindită* (sau exprimată) *în opțiunile școlare și profesionale* (prin simultană raportare a acestora la comandamentele sociale.)

Ca un corolar la cele anterior prezentate pe baza cercetărilor desfășurate și a rezultatelor mai semnificative, putem menționa că *maturizarea socială presupune și stăpînirea unei competențe sociale în raport cu demersul necesar în soluționarea optimă a problemelor privind alegerea profesiunii.* Aceasta presupune și capacitatea de a exprima în mod armonios propria evoluție individuală, independența personală și necesitatea socială, pe temeiul libertății și răspunderii personale.

Adecvat problematicii puse de noi, putem releva că *maturizarea socială se exprimă în opțiunile școlare și profesionale și prin capacitatea de sincronizare intimă a libertății de alegere cu spiritul responsabilității sociale — așa cum însuși actul alegerii profesiunii implică o dublă responsabilitate, în raport cu sine și în raport cu societatea.*

★

Diferitele aspecte la care ne-am referit anterior pot fi considerate drept indicatori mai semnificativi în modelul multidimensional adoptat de noi cu privire la maturizarea socială-vocațională, ce se pot exprima și prin modul cum se formulează și se direcționează intim opțiunile școlare și profesionale ale elevilor. Ele ne evidențiază, totodată, unele din direcțiile mai importante de acțiune social-educațională în domeniul orientării școlare și profesionale.

În același sens, cercetarea noastră a evidențiat o multitudine de date concrete, revelatoare pentru unele din cele mai importante laturi ale înnoirilor ce se impun în concepția și metodologia acțiunilor de orientare școlară și profesională. Deocamdată, ne-am oprit numai asupra unui singur aspect — pe care îl considerăm esențial — și anume acela privind *optima acordare a opțiunilor profesionale cu specificul solicitărilor prioritare în dezvoltarea economico-socială a țării noastre și a localităților cărora aparțin elevii.*

Am insistat asupra acestui aspect întrucît uneori atît acțiunile practice de orientare școlară și profesională cît și cercetările în acest domeniu iau în considerație (în unele situații) în mod unilateral doar unele variabile psiho-individuale și nu privesc adecvat cerința însăși a acordării armonioase, social-umaniste, a acestora cu noile cerințe și comandamente sociale.

Şcoala românească — matrice a conştiinţei unităţii, libertăţii şi independenţei naţionale

Prof. EUGEN CONSTANTIN ORGHIDAN,
Liceul Industrial Nr. 4 din Bucureşti
prof. ELENA ORGHIDAN
Liceul Industrial „Autobuzul" din Bucureşti

LUPTA EROICĂ A POPORULUI ROMÂN pentru unitate, libertate şi independenţă naţională, reprezentînd o trăsătură permanentă şi dominantă a istoriei noastre, „şi-a pus amprenta — se arată în Programul Partidului Comunist Român — asupra întregii evoluţii sociale a României, asupra felului de a fi şi de a gîndi al poporului român, asupra însuşi destinului său istoric, caracterizat prin lupta hotărîtă plină de sacrificii pentru libertate şi unitate, pentru dreptul de a fi stăpîn pe propria ţară".

Încă din cele mai vechi timpuri în şcolile de pe lîngă mănăstiri, ca de exemplu cele de la Ieud (1364), Peri (1391), Suceava (1401), Scheii Braşovului (1495), Putna (1490—1585), Cîmpulung (1552), Menedic, Sălişte a Sibiului, Argeş, Tîrgovişte ş.a. ca şi în şcolile laice de la curţile domneşti, de la oraşe şi de la sate, a fost prezent în forme incipiente un învăţămînt, la început, în slavo-română şi apoi în limba română — aceste şcoli constituind adevărate matrice în care s-a înfiripat conştiinţa unităţii poporului nostru, a libertăţii şi independenţei sale. La aceasta a contribuit în mod deosebit intensul schimb de dascăli între Ţările Româneşti. Sînt demne de amintit, în acest sens, figuri de dascăli braşoveni ca Radu (1481) şi Gheorghe grămăticul (1484), sau ajutoare ale lui Coresi, ca Tudor diacul, Mănăilă, diacul Călin sau Marian şi Şerban, fiul lui Coresi, după cum putem evoca şi chipurile luminoase ale grămăticului Oprea şi dascălului Lucaci, ca şi activitatea lui Nicolae Cîmpulungeanu, care în 1580 preda la şcoala din Scheii Braşovului, şi a lui Sturza Moldoveanul, care între anii 1680—1730 a străbătut Transilvania, Banatul şi Maramureşul copiind manuscrise şi învăţînd pe copii cititul şi scrisul în limba română. Aceasta explică cum a fost posibilă existenţa textelor în limba română în secolul al XV-lea, după cum dovedesc atestările scriitorului sîrb Constantin Kostenetki şi transcrierea din româneşte în latineşte a tratatului dintre Ştefan cel Mare şi Cazimir regele Poloniei; aceasta explică, de asemenea, scrisoarea lui Neacşu din Cîmpulung, scrisă în româneşte în 1511 şi Cronica oficială a lui Mihai Viteazul — **prima cronică în limba română,** cît şi **introducerea de către acelaşi domnitor a limbii române, pentru prima dată, în cancelaria domnească.**

Dezvoltarea învăţămîntului românesc în secolul al XVII-lea, marcată prin apariţia unui mare număr de şcoli, cum sînt cele de la Rădăşeni-Suceava, Alba Iulia, Moisei şi Peri (Maramureş), Bistriţa, Cozia, Făgăraş (1657), sau de la Sf. Gheorghe-Vechi şi Colţea din Bucureşti etc. explică, pe de altă parte, şi climatul cultural care a determinat şi impulsionat activitatea tipografiilor de la Braşov, Alba-Iulia, Iaşi, Cîmpulung, Tîrgovişte. Cronicarii scot din istorie acele argumente pentru originea şi continuitatea poporului român pe teritoriul locuit de munteni, moldoveni şi transilvăneni, care să probeze unitatea etnică a întregului popor român. „Românii cîţi se află lăcuitori la Ţara Românească şi în Ardeal şi în Maramureş de la un loc sînt ca Moldovenii şi toţi de la Rîm se trag", afirmă Grigore Ureche, iar stolnicul Constantin Cantacuzino susţine că „noi rumânii sîntem adevăraţi romani şi aleşi romani în credinţă şi bărbăţie".

Intensificarea relaţiilor economice, politice şi culturale între Ţările Române duce la întărirea conştiinţei de unitate a întregului popor. Pentru Inochentie Micu, conceptul de naţiune română cuprinde întregul poporul român din toate ţinuturile româneşti. El susţine ideea romanităţii şi conti-

nuității românilor în Dacia și luptă pentru recunoașterea drepturilor românilor din Transilvania. Puternica mișcare luministă din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, cunoscută sub numele de Școala ardeleană — expresie a luptei patriotice de eliberare socială și națională a poporului român din Transilvania —, a determinat o amplă activitate de organizare și dezvoltare a învățământului național. Numirea lui Gh. Șincai ca director al școlilor românești unite din Transilvania (1782—1794) și a lui Dimitrie Eustatievici ca director al școlilor românești ortodoxe (1785—1795) a însemnat un important moment în dezvoltarea învățământului românesc avînd rolul de adevărată matrice a conștiinței unității, libertății și independenței naționale. Șincai înființează peste 300 de școli elementare la sate în comitatul Tîrnavelor și Scaunul Mureșului, Eustatievici organizează numeroase școli românești ortodoxe și dezvoltă, începînd cu anul 1787, Școala din Scheii Brașovului, iar Petru Maior desfășoară din 1784 o intensă activitate de promovare a învățămîntului românesc, de răspîndire a culturii în popor și de afirmare a conștiinței naționale.

Școala ardeleană are marele merit de a fi înțeles însemnătatea realizării „educației naționale" în lupta pentru emanciparea socială și națională a poporului nostru. N. Bălcescu a observat cu îndreptățit temei contribuția ei deosebită: „Cine nu cunoaște numele glorioase ale lui Iorgovici, Șincai, Cichindeal, Clain, Lazăr, Petru Maior, care prin școli, prin cultivarea limbii și a istoriei puseră stîlpii de temelie a naționalității române și propagarea ideii unității sale!".

Școli cum sînt cele de la Blaj (1754), (școala de obște, gimnaziul, seminarul) sau de la Beiuș (1882), unde au activat personalități ca Samuil Vulcan, Dimitrie Rațiu, Ion Moldovan, cele din Brașov, Sibiu etc. au constituit puternice focare de cultură pentru întreaga Transilvanie și de formare și întărire a conștiinței unității poporului român.

Amintim din marea armată de dascăli care au contribuit la progresul școlii românești, de multe ori cu prețul unor sacrificii greu de imaginat astăzi, pe Gheorghe Lazăr, Aaron Florian, August Treboniu Laurian, Axente Sever, Ion Maiorescu, Damaschin Bojinca, Eftimie Murgu, Simion Bărnuțiu, Radu Tempea, C. Diaconovici-Loga, Moise Nicoară, Ion Codru Drăgușanu ș.a.

Odată cu organizarea învățămîntului în limba națională, preocuparea susținută pentru educarea tineretului în spiritul dragostei de patrie și al apărării ei, în spiritul luptei pentru libertate și unitate națională dobîndește noi valențe și o sporită intensitate. Această luptă o găsim concretizată în introducerea în învățămînt a predării istoriei poporului nostru, așa cum au făcut cititori ai învățămîntului românesc ca Gh. Lazăr, Gh. Asachi, I. Heliade Rădulescu, Petrache Poenaru ș.a.

Gh. Asachi, care timp de aproape o jumătate de veac s-a ocupat de organizarea școlilor din Moldova (1813—1849) și a militat *pentru un învățămînt național*, subliniază: „Nația și graiul național fiind identice îngrijirea de cultivarea lui este îngrijirea de cultura nației, că precum istoria ne adeverește, atunci a înflorit un neam cînd a ajuns în floare și graiul său". În Precuvîntarea sa la „Povățuitorul tinerimii" (1820), Gh. Lazăr spune: „Fericit este neamul acela carele are credincioși patrioți și oameni întru știință luminați". Petrache Poenaru, continuator al operei lui Gh. Lazăr, pune în Regulamentul școlilor din 1832 *un deosebit accent pe studiul istoriei* poporului român, avînd în vedere rolul pe care acesta îl are în cultivarea sentimentului patriotic.

Cu generația revoluționară de la 1848. prin cărturarii și oamenii de școală ca N. Bălcescu, Ion Heliade Rădulescu, S. Bărnuțiu, G. Barițiu, Ion Maiorescu, Ion Brezoianu, M. Kogălniceanu, I. Ghica, Al. Hurmuzachi, V. Alecsandri, Ion Ionescu de la Brad ș.a., lupta pentru unire și independență națională intră într-o nouă etapă. Proclamația de la Izlaz înscria un învățămînt complet pe trei grade, general, gratuit și obligator urmărind cultivarea conștiinței unității, libertății și independenței naționale. „Vrem să fim o națiune, una mai puternică și liberă — spunea. N. Bălcescu — prin dreptul și datoria noastră, spre binele nostru și al celorlalte nații, căci voim fericirea noastră și avem o misiune a împlini în omenire". N. Bălcescu, scrie „Românii subt Mihai Voievod Viteazul" și lucrarea avînd caracter educativ „Manualul bunului român"; I. Heliade Rădulescu elaborează studiul „Cîteva cugetări asupra educației publice" și tipărește manuale; Petrache Poenaru, ca director al Eforiei Școalelor Naționale, desfășoară din 1832 o susținută activitate de organizare a învățămîntului național la orașe și la sate în Țara Românească; Ion Ionescu de la Brad, susținător al dezvoltării învățămîntului agricol, arată că „revoluțiile sînt durerile de naștere a libertății... și mă fălesc cu nația mea română, care a rupt și ea lanțurile ce o ținea ferecată"; Ion Maiorescu, ca director al Școalelor, a avut un rol de seamă în organizarea și dezvoltarea învățămîntului național: Simion Bărnuțiu și Ion Ghica au dus o vie activitate pentru dezvoltarea conștiinței naționale. G. Barițiu, subliniind legătura indestructibilă dintre unire și unitate națională, precizează: „Unirea și uniunea națională sînt lucruri mari, importante și însuflețitoare, care nu cer mai mult decît

voința tare de a fi și a rămînea a unui singur popor... Iubiți-vă și apărați-vă unul pe altul, cunoașteți că sînteți frați". Reprezentanții generației de la 1848 au urmărit în mod deosebit formarea și dezvoltarea conștiinței naționale a tinerei generații în vederea luptei pentru libertate socială și națională și de apărare a țării. În acest sens, Mihail Kogălniceanu tipărește pentru prima oară în 1845—1852 cronicele moldovenești, iar Nicolae Bălcescu și August Treboniu Laurian pe cele muntenești. Aceleași idei străbat și cursul de istorie națională ținut de Mihail Kogălniceanu la Academia Mihăileană. Revoluția de la 1848 — deși înfrîntă — va însemna un pas mai departe în mersul progresiv al făuririi unității statale și politice a poporului român. Ea va pregăti Unirea din 1859 și va face dovada cea mai elocventă a tăriei unui popor care este hotărît să-și croiască singur destinul său. Ea va pregăti cucerirea independenței naționale în 1877 și desăvîrșirea unității statale din 1918. În ședința solemnă din 9 mai 1877 a Adunării deputaților, ședință de proclamare a independenței de stat a României, Mihail Kogălniceanu declara: „Sîntem independenți, sîntem națiune de sine stătătoare... Trebuie să arătăm că sîntem o națiune hotărîtă să ne ocupăm de noi... să ne ocupăm de dezvoltarea bunei stări morale și materiale, niciodată ca să îngrijim, să neliniștim pe cineva".

În această perioadă, școala prin programele școlare și manualele promova tezele fundamentale ale originii daco-romane a poporului nostru, a patriei comune, a unității neamului românesc, a luptei pentru libertate, dreptate și progres social, și făcea cunoscute marile jertfe pentru cucerirea independenței naționale. Manualele școlare, la care au colaborat toți marii noștri scriitori, au concretizat în mod elocvent marile teze naționale și au constituit din plin un factor decisiv în educația patriotică a tineretului.

Elevi din orașele Transilvaniei, Bucovinei și Banatului s-au înrolat ca voluntari. De însemnătate deosebită a fost activitatea extrașcolară a cadrelor didactice. Trebuie amintită în acest sens constituirea organizației „Micilor dorobanți", animatorul ei fiind Carol Davilla, el însuși participant la războiul pentru independență. Această organizație, precursoare a pionierilor și șoimilor patriei de astăzi a fost una dintre primele mișcări de tineret de acest fel din lume. Un rol de seamă l-au avut în formarea și dezvoltarea conștiinței naționale, în susținerea ideii de libertate și independență națională profesori ca Timotei Cipariu, Vasile Petri, Iacob Mureșan, George Barițiu, Aron Densușanu, Ion Lepădatu, Grigore Borgovan ș.a.

În dezvoltarea școlii românești, continuînd tradițiile pregătirii tineretului în spiritul luptei pentru deplina unitate națională și al apărării patriei, o contribuție însemnată a adus-o marele reformator al învățămîntului nostru Spiru C. Haret. Astfel, Haret dă o amploare deosebită comemorării în întreaga țară, la 2 iulie 1904, a quadricentenarului morții lui Ștefan cel Mare, urmărind să facă din această comemorare un act de solidaritate a întregului nostru popor în jurul simbolului unității naționale. Haret a dat amploare și altor sărbători istorice ca: Unirea de la 1859, cucerirea independenței naționale în 1877 ș.a. El a cerut învățătorilor să alcătuiască pe județe liste cu numele eroilor căzuți în războiul pentru independență și pentru a dezvolta dragostea față de patrie și popor a luat măsuri în vederea organizării de excursii școlare pentru cunoașterea țării și trecutului ei.

Mișcarea muncitorească și socialistă din România, prin întreaga activitate desfășurată în rîndul tineretului nostru, a însemnat o treaptă superioară în formarea spiritului de luptă pentru libertate socială și independență națională, pentru apărarea cuceririlor poporului în năzuința lui de a face totul pentru înflorirea economică și culturală a patriei. În acest sens, presa muncitorească și socialistă a dus o intensă activitate în coloanele revistelor „Contemporanul" (1881—1890), „Socialistul" (1877) „Revista socială" (1884—1888), „Emanciparea" (1883) „Drepturile omului" (1894), „Dezrobirea" (1887—1888), „Munca" (1890—1894), „Lumea nouă" (1894—1900), „România muncitoare" (1905), „Viitorul social" (1907) ș.a.

În realizarea actului istoric din anul 1918, cadrele didactice au avut un rol deosebit. **„Crearea statului național unitar român — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — a constituit o strălucită victorie istorică a luptei eroice, îndelungate a maselor populare pentru făurirea națiunii române, a marcat îndeplinirea visului secular al tuturor românilor de a trăi uniți în granițele aceleiași țări, într-un stat unic, liber și independent".** Mulți profesori și învățători au apărat programul Consiliului Național Român, au făcut parte din consiliile și gărzile naționale, au luptat alături de muncitori și țărani pentru înfăptuirea unirii și au propagat marele ideal al întregirii naționale în ziare ca „Românul", „Glasul poporului", „Glasul Ardealului". La acesta din urmă își aduce o prețioasă contribuție profesorul Ilie Cristea, luminoasă personalitate de luptător pentru cauza clasei muncitoare.

Crearea în anul 1921 a Partidului Comunist Român, partidul revoluționar al clasei muncitoare, a constituit un eveniment de o însemnătate covîrșitoare în istoria României contemporane și a clasei noastre muncitoare. Partidul Comunist Român a ridicat pe înalte trepte educația patriotică, a ridicat oamenii muncii și tineretul la lupta împotriva exploatării, fascismului, războiului, pentru formarea conștiinței sociale revoluționare,

pentru cultivarea sentimentului patriotic al unității statale, independenței și suveranității naționale „**Noi comuniștii** — se arată în documentele Partidului Comunist Român — **știm să stăm în fruntea mișcării pentru apărarea neatîrnării poporului nostru**".

În momentele de crîncenă luptă împotriva cotropirii hitleriste, Partidul Comunist Român a desfășurat o intensă activitate de educare a maselor și a tineretului pentru cauza libertății, independenței și demnității naționale, promovînd ideile de umanitate și progres social.

Uniunea Tineretului Comunist, creată și condusă de partid, a dus la îndeplinire acțiuni grele, pline de jertfe. În lupta împotriva fascismului, P.C.R. a creat și alte organizații de tineret avînd un caracter de masă, ca: Asociația Tineretului Antifascist, Frontul Studențesc Democrat, Frontul Unic Muncitoresc al Tineretului, în cadrul cărora s-a dezvoltat o puternică educație patriotică de apărare a patriei. Rod al acestei educații patriotice l-a constituit eroismul tineretului patriei noastre în lupta pentru înfrîngerea fascismului, victoria revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, participarea la eliberarea Ungariei și Cehoslovaciei.

Un rol deosebit l-a avut în educația patriotică a tinerilor, în formarea și călirea spiritului patriotic combativ al oamenilor muncii, presa de partid legală și ilegală: „Scînteia", „Lupta de clasă", „România liberă", „Arena", „Clopotul", „Lupta universitară" „Tînăra generație", „Acțiunea studențească", „Școlarul leninist", „Brazda", „Cazarma", „Drumul tineretului", „Cuvîntul școalei" ș.a.

Anii construirii socialismului în țara noastră, îndeosebi perioada istorică începînd cu cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român (1965), cei peste nouăsprezece ani de cînd la conducerea partidului și a statului se află tovarășul Nicolae Ceaușescu, reprezintă epoca cea mai bogată în împliniri din întreaga istorie a țării, este epoca de intens dinamism revoluționar în care se înfăptuiește procesul de formare a societății socialiste multilateral dezvoltate și în care școala noastră „principalul izvor de cultură și factor de civilizație" cunoaște o puternică dezvoltare și o înnoire profundă în ce privește structura și modernizarea procesului instructiv-educativ în conținut, mijloace și metode, este epoca definind o etapă superioară, revoluționară în evoluția învățămîntului românesc, etapă de afirmare creatoare a specificului culturii progresiste autohtone în vatra tradițiilor înaintate de dreptate socială și națională, ale cunoștinței unității, libertății și independenței poporului român.

Educarea tineretului în spiritul înaltului patriotism socialist, pentru apărarea patriei și a cuceririlor poporului în edificarea României socialiste constituie un obiectiv de seamă al muncii partidului de formare a omului nou.

Prezentă în toate marile evenimente istorice ale poporului nostru, din cele mai vechi timpuri, ale luptei pentru libertate socială și națională, pentru unitate politică și independență națională, iar în anii construcției pașnice, socialiste, muncind cu pasiune și devotament pentru formarea tinerelor generații de cetățeni ai României socialiste — **școala românească a dovedit că și-a înțeles permanent rostul ei adînc patriotic.**

„Profesiunea de dascăl — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — are un profund sens social și etic: misiunea profesorului nu se reduce la actul transmiterii cunoștințelor, ea presupune în același timp o mare răspundere pentru plămădirea personalității noilor generații de intelectuali, pentru modelarea conștiinței lor cetățenești, pentru cultivarea în rîndul viitorilor specialiști a unor înalte idealuri de libertate și progres social".

În valoroasa cultură și civilizație românească, școala, prin educația patriotică socialistă, ilustrează procesul ascendent al continuității și asimilării creatoare a marilor valori culturale, ridicînd pe trepte tot mai înalte educația patriotică, conștiința unității, libertății, independenței și demnității țării.

BIBLIOGRAFIE

— *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura Politică, București, 1971.

— Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R.*, Editura Politică, București, 1979.

— Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Adunarea festivă consacrată aniversării a 80 de ani de la crearea partidului politic al clasei muncitoare din România*, 20 martie 1973, în vol. „80 de ani de la crearea partidului politic al clasei muncitoare din România" Editura Politică, 1974.

— Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului*, Editura Politică, 1980.

— Nicolae Ceaușescu, *Expunere la cea de a 60-a aniversare a înființării Partidului Comunist Român*, Editura Politică, 1981.

— Nicolae Ceaușescu, *Expunere la Adunarea consacrată sărbătoririi a 65 de ani de la făurirea statului național unitar român*, Editura Politică, 1983.

— N. Andrei, Gh. Pârnuță, *Istoria învățămîntului din Oltenia*, 2 vol., Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1977.

— Șt. Bârsănescu, *Pagini nescrise din istoria culturii românești*, Editura Științifică, 1969.

— *Istoria învățămîntului din România*, vol. I, (coordonator Șt. Pascu) E.D.P., 1983.

— Gh. I. Ioniță, *P.C.R., și masele populare*, Editura Științifică, 1971.

— O. Ghibu, *Pentru o pedagogie românească* Antologie, E.D.P., 1977.

— Titu Georgescu, *De la revoluționarii democrați la făurirea Partidului Comunist Român*, București, Editura Politică, 1971.

— A. Manolache, Gh. T. Dumitrescu, Gh. Pârnuță, *Gîndirea pedagogică a generației de la 1848*, Studiu și texte alese, E.D.P., 1968.

— Șt. Pascu, *Făurirea statului național unitar român*, 2 vol., Editura Academiei, R.S.R., 1983.

— Stanciu Stoian, *Pedagogia română modernă și contemporană*, E.D.P., 1976.

— V. Tîrcovnicu, *Istoria învățămîntului din Banat pînă la 1820*, E.D.P., 1978.

— I. Gh. Stanciu, *O istorie a pedagogiei universale și românești*, E.D.P., 1977.

— I. Orghidan, *Pagini de istoria pedagogiei românești*, București, 1977.

PRESTIGIOASĂ ACTIVITATE ȘTIINȚIFICĂ ȘI DIDACTICĂ*

MEDALION

La împlinirea celor 70 de ani de viață a prof. univ. dr. Iosif Antochi, îmi revine deosebit de plăcuta datorie profesională și morală de a prezenta, în mod succint, activitatea didactică și științifică de peste 45 de ani pusă în serviciul școlii și a pedagogiei românești.

A văzut lumina zilei de 23 august 1914, în comuna Pătrăuți de Sus, Bucovina ca al doilea fiu al învățătorului Vasile Antochi și Ana, născută Zotta. Remarcîndu-se la învățătură de timpuriu la Liceul de aplicație al Seminarului pedagogic universitar din Cernăuți, urmează studiile universitare și-și ia licența în litere și filosofie la Universitatea din Cernăuți, cu „Magna cum laude", apoi devine doctor în filosofie al Universității din Heidelberg (1941), cu teza „Das Erziehungsideal in der rumänischer Pädagogik".

Prof. Antochi a desfășurat o îndelungată și rodnică activitate didactică, ca profesor de liceu mai întîi și parcurgînd apoi, toate treptele ierarhiei universitare.

Devenind cunoscut printr-o activitate prestigioasă în domeniul științelor educației a fost invitat la diverse congrese internaționale de specialitate. În același timp, a fost solicitat să țină conferințe de pedagogie comparată și despre problemele și realizările școlii românești la o serie de universități din străinătate.

Din 1974 a funcționat, ca profesor vizitator, pînă în 1984 la Institutul de științe ale educației al Universității din Bonn, ținînd cursuri și seminarii de știința educației comparate, de antropologie pedagogică și despre școala și pedagogia socialistă din țara noastră. În același timp, prof. Antochi a înțeles ca pe lîngă activitatea sa de la catedră la Universitatea din Bonn, să organizeze simpozioane pe teme școlare germano-române, vizite reciproce de profesori și studenți în R.F. Germania și România, și să fie un mesager al științei și culturii românești.

Paralel cu activitatea didactică, prof. Antochi are o activitate științifică deosebit de bogată, variată și desfășurată într-un ritm continuu. Ea este concretizată în aproape 150 de lucrări, studii și articole, în limba română și în limbi străine, fiind axată în special pe studii de istoria pedagogiei universale, de pedagogie comparată. În afară de Pampaedia și o nouă traducere din Didactica Magna, Antochi a publicat și alte lucrări importante din opera lui Comenius, însoțindu-le de studii introductive profunde, ca și de note competente. Recent a realizat prima traducere din Orbis pictus.

Pentru prestigioasa sa activitate în domeniul înnobilării omului prin educație, prof. Antochi a fost ales membru al unor proeminente asociații internaționale ca: Asociația comenilogilor din Praga (1968), Asociația mondială a științelor educației din Gent (1973), Asociația educației comparate din Europa, din Bruxelles (1973) ș.a. Este deținătorul marii medalii „Comenius", conferită de guvernul R.S. Cehoslovace.

Continuînd această prestigioasă activitate, profesorului Antochi va obține cu siguranță noi succese în creația sa științifică pedagogică.

STANCIU STOIAN

** Materialul de mai sus reprezintă ultima colaborare a prof. Stanciu Stoian la „Revista de Pedagogie".*

Dialog științific

Sub egida „Academiei de Științe Sociale și Politice" recent a avut loc o întîlnire științifică, la care au participat pedagogi, sociologi, psihologi, cadre universitare din București, cu profesorul Christopher Dede de la Universitatea din Houston, aflat în vizită în țara noastră.*

Venind în întîmpinarea interesului celor prezenți, îndreptat cu deosebire asupra a două teme: „Noile tehnologii și educația", „Implicațiile educaționale sociale și etice ale inovației tehnologice" oaspetele a considerat potrivit să reunească în expunerea sa aceste probleme, dezvoltîndu-și punctele de vedere asupra a ceea ce poate fi exprimat ca *relația dintre implicațiile pe plan social ale progresului tehnico-științific și prefacerile din domeniul educațional.*

Începînd prin a-și exprima considerația față de realizările pe care le-a dobîndit România în tehnologia educației, profesorul Christopher Dede a prezentat preocupări pedagogice din țara sa și, în acest context, propriile sale cercetări. Pedagogia, a precizat vorbitorul, nu poate să nu țină seama de ceea ce se afirmă ca nou în viața înconjurătoare.

Un prim aspect: alternativa folosirii calculatoarelor de către elevi, premisă a faptului că viitorul va fi marcat de colaborarea între om și mașină. Această colaborare în curs de afirmare constituie un concept nou, bazat pe faptul că în

...l, cît și mașina realizează ceea ce știu
...ine. Profesorul Dedes-a referit asu-
...le schimbărilor pe care calculatoa-
...ta și preocupările membrilor so-
...ormanțele electronicii, omul —
... în valoare ceea ce este specific
...ebi sub raportul flexibilității și crea-
...vine deci o cerință majoră ca el să-și
..., capacitatea, talentul către acolo unde
...ormanțe mai bune decît mașina. Omul rea-
...gramarea computerilor, completează întregul
...esc unele date, sintetizează informația, aprofun-
și își apropie artele frumoase ș.a.

...educație, colaborarea om-mașină ridică probleme, de la ...ormarea deprinderilor fundamentale — dar cu un scop diferit — (elevii nu mai știu să facă focul frecînd două bucăți de lemn...), a deprinderii de a lucra cu o mașină, la o redefinire a inteligenței. Se impune desigur o reciclare maximă a personalului didactic, deoarece unele cunoștințe se demodează în ritm rapid și nu le mai sînt utile nici lor, nici celor cărora le-ar putea fi predate; modificări mari, mai complicate nu se produc după generații — ca odinioară, ci la numai cîțiva zeci de ani. Are loc ca atare o modificare a programei și a implicațiilor instruirii; apar bănci de date, se modifică conținutul și modalitățile de evaluare, se dezvoltă capacitatea de simulare și interacțiune cu mașini la distanțe tot mai mari ș.a.

Al doilea aspect abordat a privit domenii ale folosirii calculatoarelor, mașinilor de învățare. Se pune întrebarea dacă folosirea mașinilor de învățare în educație poate conduce la înlocuirea profesorului, în cele două direcții: instruire și educare.

Mașina poate da răspunsuri corecte la probleme de instruire și se exemplifică prin folosirea mașinilor pentru a preda concepte simple, (pentru a repeta, pentru a demonstra, pentru a simula, pentru a da note ș.a), dar în materie de educație, ea nu se descurcă. Educația va evolua pe coordonata colaborării om-mașină, în care aceasta va rezolva tot mai eficient cerințele, lucrînd individual cu fiecare elev, iar profesorul va avea o contribuție tot mai valoroasă, va fi tot mai bun în împlinirea menirii sale. De pildă calculatorul funcționează ca profesor — dar sub controlul profesorului adevărat și într-o arie limitată din programă.

Apar și efecte nedorite ale studiului cu mașinile de învățat, efecte care trebuie preîntîmpinate. În cazul calculatoarelor, ele pot afecta dezvoltarea psihică a elevului și capacitatea de a comunica cu alte persoane. Efecte similare poate avea și vizionarea în exces de către școlari a emisiunilor TV: se constată în asemenea cazuri o slăbire a raporturilor de comunicare între membrii familiei. Se va interveni ca folosirea mașinii de instruire și vizionări TV adecvate să evite asemenea efecte și să nu creeze inechități în societate — cunoscut fiind că venind din medii diferite, elevul nu poate atinge același nivel chiar dacă folosește aceeași mașină.

În cea de a treia secțiune a expunerii sale, vorbitorul a dezvoltat ideea că elevii înșiși pot învăța să, programeze calculatorul pentru scopurile lor personale, formîndu-și deprinderi de utilizare a calculatorului ca și un om de știință, învățînd diferite limbaje. Folosirea unor astfel de programe pentru elevi antrenează numeroase modificări în educație.

În continuare s-a realizat un interesant schimb de idei, oaspetele răspunzînd cu solicitudine la mai multe întrebări și aprecilind numeroase opinii pertinente exprimate de interlocutorii prezenți la această întîlnire științifică. Insistîndu-se astfel asupra acestui „punct uman" prezent întotdeauna în educație, s-a arătat că pildă că inteligența umană e practic nelimitată și că prin educație ne vom ridica de-asupra „inteligenței" mașinii, — necesar fiind a ascede de la educație la cercetarea pentru viitor. Noile tipuri de inteligență descrise au subliniat calculatorului o muncă analitică și au lăsat omului sistematizarea. Acest progres trebuie folosit adecvat, urmînd ca prin aceasta să ne apropiem mai mult de natură. La nivelul societății umane evaluarea valorilor este afectată dar nu modificată de schimbările tehnologice.

Participanții la discuții au reliefat aspecte privind valorile fundamentale ale omului viitorului, metodologii educaționale în afirmarea unor tipuri de valori pe care le promovează societatea românească, cercetări de tehnologia educației, corelația între progresul tehnico-științific și afirmarea personalității umane.

ANA NEGULESCU

* Profesor de pedagogie la această universitate din 1974, între anii 1970—1974 a fost asistent universitar la University of Massachusetts, în cadrul căreia a condus și un program de studii și cercetări de viitorologie. Între 1976—1980 a deținut funcția de președinte al secției pedagogice în cadrul Societății mondiale de viitorologie, iar în perioada 1979—1982 a fost vicepreședinte al grupului de cercetări viitorologice de pe lîngă American Educational Research Association; din 1980 este membru al consiliului redacțional al revistei „Journal of Cultural Futures Research". Pedagogul american a publicat lucrări precum: „Educational Futures" (1974), „Far Side of Future" (1978), „Potențial Clients for Educational Services Delivered by Information Technology Assessment" (1981) și „Evolution of General Education Over Next Two Decades" (1983).

(Urmare din pag. 5)

cetare a posibilităților psihologice și a stării vorbirii copiilor deficienți de auz din 15 unități de învățămînt special din țara noastră. Traseul metodologic al cercetării face posibilă elaborarea unui model de program al învățării, organizat pe secvențe-exerciții ce conțin schimbul verbal minim, structurile de tip „adresare-răspuns".

Partea a doua a cărții, tratînd problematica activității de învățare a citirii și scrierii, se constituie într-o pledoarie pentru reconsiderarea componentei scrise în activitățile de structurare a limbajului. Sînt prezentate obiectivele specifice ale activităților de învățare a citirii și scrierii, tipurile de structuri verbale care se exersează precum și modalitatea de asamblare a acestora în interiorul ciclului primar. Autorii construiesc un program de învățare a fonemgrafemelor în activitățile de citit-scris pe etape, categorii și grupe de exerciții, program ce are la bază raportarea *sistemului fonologic al limbii* române la posibilitățile de abordare a acestora de către copiii cu insuficiențe de auz și vorbire.

Constituindu-se în coordonate de fond ale metodologiei procesului demutizării, strategiile de învățare a citit-scrisului se bazează pe modalități originale de vizualizare a conținutului verbal ce asigură suportul concret-intuitiv al dialogului profesor-elev.

Se evidențiază, de asemenea, locul specific pe care îl ocupă evaluările necesare defectologului în conceperea programului exersării și sancționarea eficienței lui prin urmărirea evoluției achizițiilor pe care le înregistrează copiii pe tot parcursul învățării citit-scrisului.

În partea a treia a lucrării se fac ample considerații asupra activității de învățare a laturii fonetice a limbii. *Obiectivele tematice și strategiile de lucru specifice acestui gen de activități se cer integrate în însăși osatura activităților de structurare a limbajului.* Asemenea tuturor activităților de structurare a limbajului, cele de învățare a laturii fonetice își raportează conținutul la cel puțin trei elemente de referință: dezvoltarea copiilor, etapa de exercițiu și particularitățile gramatical-lexical-fonetice ale limbii în care se face demutizarea. Cercetînd dinamica procesului de familiarizare a copiilor cu diferite tipuri de complexe verbale caracteristice limbii noastre, autorii propun modele verbale selective după criteriul funcționalității în comunicare, grupate pe tipuri de structuri mono, bi, tri și polisilabice și ordonate prin raportare la indici de frecvență și accesibilitate fonem-grafemică.

Originală în această ordonare este relevarea schemei vocalice a cuvintelor-reper esențial asupra căruia trebuie concentrată atenția copiilor în exersare și constituirea a opt grupe de dificultate fonetică.

Ultima parte a cărții prezintă detaliat metodica activităților individuale în etapa de inițiere a copiilor în citit-scris. Metodologia propusă, susținută de un instrumentar de lucru specific și variat, vizează cunoașterea în dinamică a dezvoltării generale a copilului și în funcție de aceasta stimularea complexă, intensivă a capacităților individuale de percepere, înțelegere și învățare a limbajului.

Cartea este o pledoarie pentru o permanentă analiză din partea defectologului a propriei activități, în vederea generalizării experienței pozitive și a focalizării muncii desfășurate în echipă. Evaluările inițiale și periodice întreprinse, verificarea instrumentarului de lucru în practică conferă defectologului statut de cercetător și îi dau posibilitatea realizării procesului demutizării ca act de învățare dirijată.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Constantin Schifîrneț

CHARACTERISTICS OF THE RELATION BETWEEN THE YOUNG PEOPLE AND THE ADULTS

Starting from the ascetained fact that the young people and the adults make up distinct social groups having specific obligations, rights and capabilities the author presents some of the aspects of the relation between these social groups in order to reveal the way in which the evolution of personnality depends on the features specific to one generation or another.

Knowing these peculiarities, the adult, especially the parents and the teachers, can adopt the most appropriate behaviour în their relations with the children and the teenagers so as to help their balanced development and social maturation.

Steliana Năstăsescu-Cruceru

LE ROLE DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ACCOMPLISSEMENT DES GRANDES TRANSFORMATIONS REVOLUTIONNAIRES DE NOTRE PAYS

L'auteur met en relief la contribution de l'enseignement à l'atteinte des objectifs socio-économiques et politique de notre pays soulignant en même temps le nécessité de l'accroissement de son rôle à la lumière des nouvelles tâches qui incombent à l'école. L'étude insiste sur la nécessité d'une étroite corrélation entre la formation professionnelle et la cristallisation d'une conception révolutionnaire dans toute l'activité instructive-éducative du corps enseignant.

Мария Букур

КОМПЛЕКСНАЯ, ВЫСОКОЭФФЕКТИВНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Исследование представляет цели и способы, которые будут иметься в виду в новом учебном году. Автор подчеркивает действия, проведенные в уезде Арад, для повышения качества деятельности преподавания-обучения, уделяя особое внимание стимулированию педагогического и психологического исследования в школах.

Părinți!

Educatoare, Învățători, Profesori!

A APĂRUT

„ALMANAHUL PĂRINȚILOR '85"

...conținînd un bogat și variat material educativ, științific, literar și informativ ALMANAHUL PĂRINȚILOR reprezintă o lucrare de larg interes ce nu poate lipsi de pe masa de lucru a personalului didactic și a părinților. Se găsește la chioșcurile de difuzare a presei.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Sommaire—Contents—Содержание 10/1984

St. Năstăsescu-Cruceru, Le rôle de l'enseignement dans l'accomplissement des grandes transformations révolutionnaires de notre pays ● M. Bucur, Activité éducative complexe, d'une grande efficacité ● V. Popeangă, La mise en valeur des ressources éducatives de la leçon ● C. Schifirneţ, Particularités du rapport entre les jeunes et les adultes ● A. Cosmovici, Le rôle des activités didactiques par groupes dans le développement des tendances de coopération M. Peneş, La patrie dans l'univers de l'écolier des premières classes ● I. Berean, Utilisation des éléments d'histoire locale dans l'éducation patriotique des élèves ● I. Şerban, Modalités de cultiver l'amour de la langue maternelle chez les prescolaires ● D. Calomfirescu, La connaissance morale pendant l'adolescence ● E. Joiţa, Le dossier didactique — un moyen d'améliorer le processus d'enseignement-étude ● S. Cristea, Le cahier du professeur principal — entre la documentation et la recherche ● V. Blidar, Modalités du perfectionnement du système de verification et notation ● L. Turbatu, Consolidation des habiletes de calcul et développement du raisonnement logique-mathématique chez les écoliers de la quatrième ● E. Codreanu, L'image, un élément opérationnel dans le développement des capacités intellectuelles chez les prescolaires ● L. Bălan, La gymnastique rythmique dans le programme des prescolaires ● C. Popescu, I. Gh. Borca La pratique pédagogique, un élément important dans la formation des futurs ensegnants ● A. Stoica, L. Stoica, Utilisation et intégration du film didactique dans les leçons de physique et de chimie ● M. Toma Bădeanu, La planification de l'instruction — condition de l'efficacité de la leçon de chimie ● I. Drăgan, La corrélation des intérêts scolaires et professionnels ● P. Constantinescu, Stoleru, La maturité sociale des élèves reflétée dans les options scolaires et professionnelles ● E. Constantin Orghidan, E. Orghidan, L'école roumaine — matrice de la conscience de l'unité, de la liberté et de l'indépendance nationale ● St. Stoian — Une prestigieuse activité scientifique et didactique ● Livres — Idées

---

S. Năstăsescu-Cruceru, The role of education in achieving the great revolutionnary transformations in our country ● M. Bucur, Complex, highly efficient educational activity ● V. Popeangă, Turning to account the educational resources of the lesson ● C. Schifirneţ, Characteristics of the relation between the young people and the adults ● A. Cosmovici, The role of group didactic activites in the development of the cooperation tendencies ● M. Peneş, The homeland within the universe of the primary school pupil ● I. Berean, How to use elements of local history in the pupils' patriotic education ● I. Şerban, How to cultivate love for the mother tongue in children under school age ● D. Calomfirescu, Moral knowledge during adolescence ● ● E. Joiţa, The didactic file — a means to improve the teaching-learning process ● S. Cristea, The headteacher's notebook between documentation and research ● V. Blidar, Means to improve the checking and marking system ● L. Turbatu, Consolidation of the calculating skills and development of the logical-mathematical reasoning in pupils of the 4th form ● E. Codreanu, Image, an operational factor in developing the intellectual capabilities of children under school age ● C. Popescu, I. Gh. Borca, Pedagogical practice, a key element in the training of the future teachers ● A. Stoica, L. Stoica, Use and integration of didactic films in the physics and mathematics lessosn ● M. Toma Bădeanu, Planned education — a condition of the efficiency of the chemistry lesson ● I. Drăgan, Correlation of school and vocational interests ● P. Constantinescu Stoleru, Pupils' social maturity as reflected by their school and vocational optios ● E. Constantin Orghidan, E. Orghidan, Romanian school — a mould of the conscience of national unity, freedom and independence ● S. Stoian, A remarkable scientific and didactic activity ● Books — Ideas

---

Стелиана Нэстэсеску-Кручеру — Роль образования в осуществлении великих революционных преобразований в нашей стране. ● Мария Букур — Комплексная, высокоэффективная воспитательная деятельность. ● Василе Попянгэ — Использование воспитательных ресурсов урока ● Константин Скифирнец — Особенности отношений между молодежью и взрослыми ● Андрей Космович — Роль преподавательской деятельности по группам в развитии стремлений к сотрудничеству ● Марчела Пенеш — Родина в мире ученика младших классов ● Ион Белян — Вклад элементов местной истории в патриотического воспитания учеников ● Мирча Бобок — Использование элементов местной истории — повод для проведение уроков глубокой патриотической насыщенности ● Иоана Щербан — Способы прививания любви к родному языку у дошкольников ● Дойна Каломфиреску — Моральное познание у подростков ● Елена Жоица — Преподавательская папка — средство формирования и совершенствования деятельности по преподаванию и обучению ● Сорин Кристя ● Тетрадь классного руководителя — между документацией и исследованием ● Василе Блидар — Пути совершенствования системы проверки и оценки ● Лумза Турбату — Закрепление вычислительных навыков и развитие логико-математического мышления у четырех — классников ● Николае Захария — Формирование личности несовершеннолетних с расстроенным поведением ● Елена Кодряну — Картина — действенный элемент в развитии умственных способностей дошкольников ● Константин Попеску, Ион Г. Борка — Педагогический опыт — важный элемент в подготовке будущих преподавательских кадров ● Анджела Стойка, Ливиу Стойка — Использование и интегрирование учебного фильма на уроках физики и химии ● Мария Тома Бэдяну — Проектирование обучения — условие эффективности урока химии ● Ион Дрэган — Сочетание школьных интересов с профессиональными ● Паула Константинеску Столеру — Социо-профессиональное обоснование для профессиональной ориентации ● Еуджен Константин Оргидан, Елена Оргидан — Румынская школа — источник национального единства, свободы и независимости ● Станчу Стоян — Престижная научная и преподавательская деятельность

revista de PEDAGOGIE

11

noiembrie 1984

anul XXXIII

Congresul al XIII-lea al P.C.R.

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 11/1984

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O. Box 12—201, telex 10376, București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40

Sumar

VASILE V. POPESCU, NICOLAE RADU, TATIANA NEDELCU — Concepția integratoare a tovarășului Nicolae Ceaușescu despre spiritul și acțiunea revoluționară în educarea tineretului școlar 2
ACULIN CAZACU — Științele sociale — factor activ de cultivare a trăsăturilor conștiinței socialiste în rîndul elevilor 6

ACȚIUNI ȘI EXPERIENȚE DIDACTICE NOVATOARE

ANA GABRIELA NEGULESCU — Promovarea noului în instruirea, educarea și formarea profesională a elevilor — permanență majoră a școlii carasseverinene 9
MIRCEA ȘTEFAN — Funcțiile situației educative 13
GHEORGHIȚA FLEANCU — Educația revoluționară și dimensiunile ei actuale 16

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

NICOLAE OPRESCU — Modalități eficiente de predare a matematicii în clasele I—IV 19
ELENA BONCHIȘ — Metodologii noi în predarea psihologiei în liceul pedagogic 22
AURELIA COAȘAN — Evoluția caracteristicilor psihopedagogice sub influența instruirii formative 25
ELENA-OTILIA MOLDOVAN — Tehnici de formare a gîndirii conceptual-figurale în procesul învățării capitolului despre electricitate 29

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

MARIA URSU — Algoritmi în formarea conceptelor fundamentale ale chimiei 31
VALERIA MUREȘAN, IOAN MUREȘAN — Lucru pe grupe — modalitate eficientă de predare-învățare a desenului tehnic 33
ECATERINA BUTUCARU — Optimizarea dezvoltării fizice a elevilor din învățămîntul primar 35
VIOREL MAILAT — Integrarea elementelor de istorie locală în lecțiile de istoria României și educarea patriotică, revoluționară a elevilor 39

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PREGĂTIREA PENTRU MUNCĂ A TINERETULUI

ANA GUGIUMAN — Criterii de apreciere a oportunității opțiunilor școlar/profesionale exprimate de elevi 43
FLORIAN BIOLĂNESCU — Influența mediului social-economic asupra orientării școlare și profesionale a elevilor 47

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

ANTON LAURENȚIU, DUMITRU NICA — Cercul pedagogic — cadru de stimulare a activității de cercetare științifică de specialitate și metodică 50

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

VASILE MOLAN, IOAN NEACȘU — Învățămîntul primar în dezbaterea specialiștilor din țări socialiste 53
SILVIA DIMA — Continuitate în acțiunea instructiv-educativă grădiniță-școală 54

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

VICTOR ȚÎRCOVNICU — 200 de ani de la apariția primului manual de pedagogie pentru învățătorii din Transilvania 56
TEODOR GAL — Alexandru Gavra — protagonist al pedagogiei românești 60

MEDALION

ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI — Vocație și pasiune didactică 64

CĂRȚI — IDEI

DUMITRU VRABIE — Autoeducație — autoinstruire 8
VALERIA ILIE — Metodica predării obiectelor de profil veterinar 42
ANNA RADU — Problemele aplicării reformei învățămîntului din U.R.S.S. în „Sovetskaia pedagoghika" 55

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Concepția integratoare a tovarășului Nicolae Ceaușescu despre spiritul și acțiunea revoluționară în educarea tineretului școlar

Conf. dr. VASILE V. POPESCU
Conf. dr. NICOLAE RADU
Prof. TATIANA NEDELCU

DE LA TRIBUNA CONGRESELOR, CONFERINȚELOR ȘI PLENARELOR PARTIDULUI, precum și cu prilejul unor mari adunări populare, ample manifestări ale organizațiilor revoluționare de copii și tineret, întîlniri și consfătuiri de lucru, adunări solemne și mitinguri prilejuite de deschiderile festive ale fiecărui nou an școlar, secretarul general al partidului și președintele țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a formulat în repetate rînduri, statornic și cu neobosit patos revoluționar, necesitatea dezvoltării și afirmării cu putere a spiritului și acțiunii revoluționare în întreaga viață economico-socială a patriei și la toți membrii societății noastre. Sînt mărturie, în acest sens, mobilizatoarele îndemnuri cuprinse și în cuvîntarea ținută de cîrmuitorul înțelept al României socialiste la deschiderea acestui nou an de învățămînt, în cadrul marii adunări populare din Timișoara: „Făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate, edificarea comunismului în România presupun acțiuni revoluționare, dăruire revoluționară din partea tuturor cetățenilor patriei, și — mă adresez acum tineretului — cere un tineret eroic, gata să facă totul pentru a cuceri cele mai înalte culmi ale progresului, ale tehnicii, ale științei, ale cunoașterii umane în general, pentru a acționa ca revoluționari și a fi gata să facă totul pentru patrie, pentru popor, pentru bunăstarea și fericirea națiunii noastre, pentru independența și suveranitatea României, pentru pace în lume!" (11,p. 11).

Procesul revoluționar al societății noastre, ea însăși de esență revoluționară atît în faza istorică de început, de răsturnare a claselor asupritoare și instaurare a puterii muncitorilor și țăranilor, cît și prin caracteristicile și etapele succesive ale construcției socialiste, considerate ca verigi ale unui *proces revoluționar continuu*, se ridică în noile condiții pe o treaptă superioară, amplificîndu-se și cuprinzînd toate sferele societății și toate sectoarele vieții de partid și de stat. Tocmai aici rezidă temeiurile obiective ale tezei creșterii rolului școlii în educația revoluționară a tinerei generații, pentru că învățămîntul este profund implicat în întreaga existență prezentă, trecută sau viitoare a membrilor societății. Fiecare cetățean al țării este, a fost sau va fi elev sau student, fiecare fenomen din zona învățămîntului este receptat de întregul popor și fiecare familie este implicată în acest proces. „*Ținînd seama de faptul că întregul tineret se găsește pe băncile școlii, că nu există tînăr care să nu treacă prin școală, trebuie să subliniem* — afirmă tovarășul Nicolae Ceaușescu — *rolul important pe care îl are școala, pe care îl au cadrele didactice în activitatea politico-educativă. Va trebui să ridicăm și mai mult acest rol, să îmbunătățim activitatea învățămîntului, a cadrelor didactice în educarea și formarea revoluționară a tineretului nostru*" (*10*, p. 19). Legitatea și implicit legitimitatea necesității ca întreaga activitate instructiv-educativă din școală „*să fie dominată de un puternic suflu revoluționar*" (*4*, p. 268) au în vedere „*toate formele de învățămînt — începînd din grădiniță pînă la cursurile postuniversitare*" (*8*, p. 23), desfășurîndu-se „*în strînsă legătură cu întreaga formare profesională, tehnică și științifică a specialiștilor și muncitorilor*" (*5*, p. 14).

În operele secretarului general al partidului se regăsesc formulate și problemele privind specificul, sensul și conținutul spiritului revoluționar militant în domeniul activității școlare.

1. În centrul preocupărilor trebuie să stea *„ridicarea nivelului general al învățămîntului de toate gradele, asigurarea condițiilor ca școala să ofere tineretului cunoștințele cele mai înaintate, tot ce e mai nou și important în gîndirea și cunoașterea umană“* (*6*, p. 410). Această cerință esențială are în vedere prospectarea la zi a domeniilor principale ale evoluției științelor reprezentate de disciplinele de învățămînt, în cuprinsul cărora să se reflecte expresiv direcțiile de bază ale cunoașterii științifice, concentrarea și selectarea informației în jurul conceptelor de bază, al așa-numitelor „fapte-cheie“. Este de menționat, în structurarea conținutului învățămîntului, strînsa corelare a cantității și calității informației cu caracteristicile dezvoltării psihice a copiilor și tinerilor de diferite vîrste. Pentru revoluționarea și propulsarea educației și învățămîntului spre o nouă calitate, mai sînt încă importante probleme de rezolvat în legătură cu reflectarea progresivă în programele și manualele școlare, la nivelul real al posibilităților și capacităților de învățare, a progreselor cunoașterii științifice, precum și în legătură cu promovarea spiritului interdisciplinar, ca o caracteristică esențială a științei contemporane.

2. *Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția* s-a conturat ca o concepție revoluționară, care a prins viață pas cu pas și a rodit adînc, solid și trainic începînd cu primii ani ai deceniului trecut, dobîndindu-și în acest răstimp, prin deosebitul caracter participativ-formativ imprimat învățămîntului și prin întruparea în realizări greu, dacă nu imposibil de cuantificat, o consistență și o finalitate bine definite. Integrarea este un proces transformator de ansamblu, care cuprinde toate laturile sistemului și procesului de învățămînt. *„Realizarea acestei integrări* — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu — *presupune schimbarea generală a concepției în învățămînt, realizarea prezenței nemijlocite a specialiștilor din producție în învățămînt și, totodată, a cadrelor din învățămînt în producție. Laboratorul de cercetare din învățămînt trebuie să fie și laboratorul de cercetare al fabricii.. Acolo să se elaboreze tehnologia ce urmează a fi introdusă în fabrică. Nu trebuie să avem un laborator al fabricii, un laborator al institutului de cercetare și unul al facultății sau catedrei“* (*3*, p. 704). Realizarea trinomului învățămînt-cercetare-producție facilitează la maximum educația multilaterală *„...unind munca cu știința și cultura, ca factori fundamentali ai dezvoltării, cu spiritul revoluționar, cu educația comunistă, cu atitudinea revoluționară în muncă, în toate sectoarele de activitate“* (*11*, p. 10). Anvergura schimbărilor pe care le-a determinat și le va determina în continuare integrarea în structura instituțiilor școlare, precum și în conținutul și metodologia procesului instructiv-educativ, n-a putut și nu va putea avea loc altfel decît printr-un efort amplu, prin competență, stăruință, responsabilitate, devotament și dăruire din partea personalului didactic, precum și printr-o creștere generală și marcantă a răspunderilor la toate nivelurile învățămîntului, privit în complexitatea conexiunilor și determinărilor sale firești cu toți factorii dezvoltării social-economice.

Deoarece exigența este un atribut al spiritului și acțiunii revoluționare, nu putem trece cu vederea și anumite fenomene negative persistente în acest domeniu, în sensul că nu în toate cazurile îndrumarea practicii se face de cadre de specialitate bine pregătite, care să asigure unitatea cunoștințelor obținute la cursuri sau lecții cu practica productivă, timpul destinat activităților practice nu se folosește peste tot complet și cu maximă eficiență educativă, lucrările repartizate spre execuție, ca producție școlară, sînt deseori de varietate mică și de complexitate redusă, ceea ce nu asigură parcurgerea integrală a programelor școlare și însușirea meseriilor la nivelul cerințelor producției actuale, al tehnicii și tehnologiilor existente.

3. S-a scris în literatura pedagogică mult și adesea cu folos despre *ținuta politică, profesională, morală și civică a educatorilor*. Purtăm însă în noi cu toată răspunderea teza conținută în cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la marea adunare populară din municipiul Timișoara, potrivit căreia *„...cerînd tuturor cadrelor didactice să educe tineretul, copiii, în spirit revoluționar, aceasta presupune ca, în primul rînd, ele însele să acționeze întotdeauna ca revoluționari, să lupte pentru a-și perfecționa cunoștințele, pentru nou, pentru a reuși, în acest fel, să-și îndeplinească misiunea nobilă și de onoare față de tineret, față de viitorul poporului nostru!“* (11, p. 13). Vedem deci că exigențele față de lucrătorii din domeniul învățămîntului se structurează la cote superioare. Este enunțat ca principiu de bază al acțiunii reușite faptul că activitatea de educație revoluționară și rezultatele obținute depind de calitățile celor care conduc acest proces. Poate tocmai din acest motiv, atunci cînd analizăm în general procesul instructiv-educativ ca proces de dezvoltare multilaterală a personalității umane, ne referim mai întîi la efortul, capacitatea și atitudinea cadrelor didactice. Și, fără îndoială că în rîndul acestora, capacitatea de realizare a sarcinilor profesiei, nivelul experienței, pasiunea sînt diferite. În învățămînt trebuie însă să-și găsească locul numai educatori bine pregătiți, pasionați ai profesiei de dascăl, oameni care înțeleg să slujească cu dăruire comandamentele epocii

noastre socialiste. Iar aceştia nu pot exista decît printr-o instrucţie mereu reînnoită, prin învăţarea necontenită, rămînînd astfel ei înşişi şcolari toată viaţa.

4. Conţinutul şi caracterul eminamente creator al spiritului şi acţiunii revoluţionare în învăţămînt sînt indisolubil legate de *tehnologia didactică* utilizată în activitatea instructiv-educativă. În acest cadru, o cerinţă stringentă subliniată de tovarăşul Nicolae Ceauşescu este aceea a *„...obligaţiei pentru profesori de a-şi revizui metodele de predare şi întreaga lor activitate didactică"* (2, p. 136). Revoluţia tehnico-ştiinţifică şi perspectiva educaţiei permanente obligă şcoala să manifeste mai multă receptivitate faţă de noile tehnologii, îndeosebi a acelora care corespund noilor obiective ale instruirii, acordînd întîietate metodelor de explorare a mediului înconjurător, celor de investigaţie efectuată în laboratoare, pe teren, celor de verificare a informaţiei dobîndite prin elaborarea de proiecte izvorîte din necesităţile producţiei ş.a. *Înfăptuirea aspectelor educative ale procesului de învăţămînt implică cu necesitate regîndirea substanţială a ansamblului metodic al procesului didactic la fiecare obiect de învăţămînt ce se studiază în şcoală şi la orice temă ştiinţifică, literar artistică sau practică* ce se tratează în clasă, în cabinet sau atelier, pe ogor sau în uzină, din punctul de vedere al contribuţiei specifice majore la formarea convingerilor comuniste, a disciplinei muncii, a stimulării colaborării şi ajutorului reciproc, a folosirii intensive a timpului. Normele morale, analizate explicit sau sugerate implicit, în funcţie de fiecare situaţie concretă, nu numai că nu dăunează lecţiilor, ci dimpotrivă, le potenţează valoarea, conferindu-le complexitate, ridicîndu-le statutul angajat-axiologic. *Ideologia comunistă, ca nucleu al civilizaţiei spirituale socialiste, se impune a fi promovată prompt, avizat, competent de fiecare profesor, indiferent de specialitate.*

Şcoala trebuie să manifeste de asemenea grijă pentru „gestionarea" corespunzătoare a timpului de instrucţie disponibil, preocuparea pentru evitarea şi eliminarea risipei de timp, de efort şi de energie umană şi socială, pentru asigurarea randamentului şi eficienţei formative a procesului de învăţămînt. Totodată, modul de a învăţa şi angajarea optimă a fiecărui elev în efortul de învăţare devin efectiv definitorii pentru nivelul productivităţii muncii în şcoală şi, după absolvirea ei, în producţie.

5. În strînsă corelaţie cu însuşirea celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii contemporane, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a insistat în mod special asupra unuia din domeniile cele mai importante, cu multiple şi complexe laturi, acela al *formării concepţiei revoluţionare materialist-ştiinţifice despre lume şi viaţă la tineretul şcolar şi la toţi cetăţenii patriei.* Educaţia materialist-ştiinţifică este parte integrantă a formării comuniste, revoluţionare a tineretului şcolar, fiind subordonată procesului general de formare a personalităţii.

Mai multe laturi se cer precizate în legătură cu natura complexă, multifuncţională a acestei componente a educaţiei. *Mai întîi*, faptul că ea nu trebuie limitată la cultivarea ateismului, pentru că aceasta ar însemna, după opinia noastră, o îngustare a procesului de educaţie comunistă. *În al doilea rînd*, educaţia materialist-ştiinţifică a tineretului este opera conlucrării laborioase a tuturor disciplinelor de învăţămînt, a tuturor verigilor sistemului care cuprinde ansamblul perioadelor de şcolarizare. De aceea este dăunătoare mentalitatea difuză a celor care susţin că doar profesorii de filosofie ar avea responsabilitate în acest domeniu. *„Nu numai în filosofie sau în oricare altă disciplină socială, ci în întregul proces de învăţămînt trebuie să se reflecte concepţia noastră filosofică despre lume şi viaţă, materialismul dialectic şi istoric"* (1, p. 172). Totodată este necesară precizarea *(în al treilea rînd)* că predarea tuturor disciplinelor trebuie să se ancoreze în informaţiile cele mai noi, să opereze cu argumente „de ultimă oră", care permit construcţii de noi modele ale dimensiunii cunoaşterii. *„Nu trebuie să uităm nici un moment* — afirmă tovarăşul Nicolae Ceauşescu — *că învăţămîntul, poate mai mult decît alte domenii, este un proces revoluţionar, care trebuie să ţină seamă de rapiditatea cu care se dezvoltă ştiinţa, cunoaşterea umană în general"* (5, p. 541). Demersul şcolii, care are rol primordial în formarea concepţiei ştiinţifice despre viaţă şi lume a tineretului şcolar, se conjugă cu efortul celorlalţi factori educativi ai societăţii, care ocupă un loc aparte în ansamblul mijloacelor de înrîurire a conştiinţei şi conduitei comuniste, de formare la scară de masă a unei noi mentalităţi, bazate pe o înţelegere ştiinţifică a lumii şi realităţii înconjurătoare, a forţelor şi legităţilor progresului social, a existenţei colective şi individuale. *„Este o necesitate imperioasă ca toate mijloacele noastre de informare — presa, radioul, televiziunea — toate mijloacele de activitate politico-educativă — teatrele, cluburile, casele de cultură, căminele culturale, Festivalul naţional „Cîntarea României" — să devină puternice mijloace de desfăşurare a unei largi activităţi educative"* (7, p. 411). Imperativul formării concepţiei materialist-dialectice este strîns legat de necesitatea *amplificării şi diversificării acţiunilor întreprinse de organizaţiile revoluţionare de copii şi tineret*, de folosirea mai activă a concluziilor filosofice ce se desprind din noile cuceriri ale ştiinţei, desfăşurarea unor activităţi cu un pronunţat caracter militant revoluţionar, îndreptate spre formarea unei opinii intransigente în faţa oricăror forme de recurs la elemente neştiinţifice sau de manifestare a atitudinilor mistico-obscuran-

tiste. Este inutil, credem, să mai precizăm că realizarea în condiții optime a educației materialist-științifice și umanist-revoluționare presupune eliminarea acțiunilor neatractive, formale, stereotipe, nesistematice, unilaterale și neconvingătoare, vizînd doar latura expozitivă, fără stimularea dialogului, a gîndirii politice vii, fără o referire suficientă la ansamblul muncii și vieții tineretului sau fără o încadrare organică eficientă în ansamblul activității de educație politico-ideologică, morală și cultural-artistică a tinerilor.

6. Un teren vast de manifestare a spiritului revoluționar îl constituie *patriotismul revoluționar socialist*, care este, în același timp, principala formă în edificarea și afirmarea personalității. Trăsăturile patriotismului revoluționar socialist au fost definite cu deosebită claritate și putere de convingere de către tovarășul Nicolae Ceaușescu în expunerea prezentată la primul Congres al educației politice și al culturii socialiste din iunie 1976. În realizarea educației patriotice, ca și în cazul educației materialist-dialectice, împreună cu școala, care deține locul principal, participă toți factorii de educație. În centrul sistemului de acțiuni din școală se află procesul de învățămînt, prin care se asigură laturile intelectuală și afectivă ale dragostei de patrie, se dă imaginea patriei și se asigură cunoașterea trăsăturilor, a valorilor moral-politice ale poporului nostru definite de-a lungul existenței sale milenare. Sentimentul patriei înseamnă desigur istorie, iar istoria nu este numai o disciplină de studiu, la care trebuie să apară o notă în catalog și în carnetele școlarilor. Ea este cartea noastră de căpătîi, definind însăși ființa noastră națională. Un om care nu cunoaște istoria patriei e ca un orfan care nu-și cunoaște părinții. Dar nu numai lecțiile de istorie, ci și cele de limba română, de științe sociale, de geografie se situează în primplanul acțiunii de educație patriotică. În același timp, nu există disciplină de învățămînt care să nu conțină resurse educative pentru cultivarea dragostei de patrie. Dacă românii au fost mîndri că sînt români pe vremea cînd nu aveau să-și apere decît „sărăcia și nevoile și neamul", cînd, datorită unor condiții sociale și istorice vitrege frumusețile și bogățiile țării lor nu le aparțineau cu adevărat, astăzi au cu atît mai mult de ce să fie mîndri că trăiesc într-o țară ce-și dezvoltă necontenit și într-un ritm rar întîlnit pe glob economia, nivelul de civilizație materială și spirituală. *„De fapt am transformat și am reînnoit întreaga țară* — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu. *Priviți localitățile patriei noastre; nu există oraș, nu există sat unde să nu se poată vedea munca fără preget a întregului popor, a tineretului patriei noastre" (9).* Sînt realizările *Epocii Ceaușescu*, epoca mîndriei pentru ceea ce sîntem și pentru ceea ce devenim, epoca demnității socialiste pe care o respiră peisajul geografic, peisajul economic, peisajul urban-edilitar, peisajul uman, spiritual și moral din România. Sentimentul patriotismului nu se poate împlini decît prin fapte, idee exprimată sintetic în cuvintele secretarului general al partidului rostite chiar în fața tineretului: *„A fi patriot înseamnă înți de toate a munci pentru înflorirea și întărirea patriei"*.

Desprindem din tezele menționate, care nu epuizează nici pe departe gama largă a problematicii afirmării spiritului și acțiunii revoluționare a tineretului școlar îmbrățișată în gîndirea și activitatea practică a tovarășului Nicolae Ceaușescu, *îndemnul de a continua să facem din concepția revoluționară a partidului flacăra vie care să lumineze întregul drum al învățămîntului nostru, întreaga viață a cadrelor didactice, elevilor și studenților.* În tot ceea ce întreprindem să palpite concepția revoluționară și patriotismul revoluționar, iar tinerii *„să rămînă întotdeauna revoluționari, să trăiască, să muncească și să lupte ca adevărați revoluționari și patrioți înaintați"!*

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste*, vol. 3, București, Editura Politică, 1969.
2. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 5, București, Editura Politică, 1971.
3. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 7, București, Editura Politică 1972.
4. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 10, București, Editura Politică, 1974.
5. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 15, București, Editura Politică, 1978.
6. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 19, București, Editura Politică, 1980.
7. Ceaușescu, Nicolae, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 25, București, Editura Politică, 1983.
8. Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru pe problemele muncii organizatorice și politico-educativ din 2—3 august 1983*, București, Editura Politică, 1983.
9. Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare rostită cu prilejul sărbătoririi a 35 de ani de la constituirea primelor șantiere naționale ale tineretului*, „Scînteia", 20 august 1983.
10. Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Cluj-Napoca — 15 septembrie 1983*, București, Editura Politică, 1983.
11. Ceaușescu, Nicolae, *Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Timișoara — 15 septembrie 1984*, București, Editura Politică, 1984.

Ştiinţele sociale — factor activ de cultivare a trăsăturilor conştiinţei socialiste în rîndurile elevilor

Conf. univ. dr. ACULIN CAZACU
Universitatea din Bucureşti

PROIECTAT şi organizat într-o concepţie unitară, potrivit politicii partidului în domeniul educaţiei, pregătirii şi perfecţionării forţei de muncă, sistemul de învăţămînt din ţara noastră dezvoltă procese instructiv-formative complexe, care asigură pregătirea social-politică şi moral-cetăţenească a elevilor, în mod continuu şi gradat şi în strînsă interdependenţă cu adîncirea domeniilor fundamentale ale cunoaşterii, cu dobîndirea unei pregătiri profesionale adecvate cerinţelor dezvoltării economice şi sociale.

Beneficiar al unor tradiţii proprii orientate şi corelat cu experienţele socio-pedagogice valoroase care se desfăşoară pe plan mondial, sistemul nostru de învăţămînt a cunoscut în ultimii ani, aşa cum aprecia tovarăşul Nicolae Ceauşescu, o adevărată revoluţie în transformarea sa, aşezîndu-se pe structuri moderne şi viabile, avînd un conţinut la nivelul exigenţelor noii etape a revoluţiei tehnico-ştiinţifice, o organizare şi o gamă de tehnologii ale instrucţiei şi formaţiei care îi conferă rolul de factor activ al dezvoltării generale, multilaterale a societăţii noastre socialiste.

Învăţămîntul românesc va cunoaşte şi în viitor o dezvoltare accentuată, pe baza politehnizării şi integrării strînse cu producţia şi cercetarea. Potrivit Directivelor Congresului al XIII-lea al partidului, asigurarea satisfacerii necesarului de cadre pentru cincinalul 1986—1990 va presupune formarea profesională a unui număr de aproape 2 milioane de persoane, dintre care peste 1 200 000 muncitori calificaţi, tehnicieni şi maiştri, 146 000 ingineri şi alte cadre de specialişti cu studii superioare, aproape 600 000 persoane calificate pentru agricultură etc. Cadrul instituţionalizat al pregătirii continue, postşcolare, în perspectiva educaţiei permanente va asigura cuprinderea anuală a cca. 3 milioane de persoane în programele de perfecţionare a profilului lor de activitate profesională.

Toate acestea arată că *societatea noastră depune un amplu efort educaţional*, menit să contribuie la sporirea continuă a „stocului" său de învăţămînt, la creşterea nivelului general al cunoaşterii pentru toate categoriile de populaţie. În acest cadru, dezvoltarea conştiinţei noi a elevilor — parte integrantă a procesului de edificare a unui om nou, cu o conştiinţă înaintată, cu o concepţie materialist-ştiinţifică şi umanist-revoluţionară —, reprezintă o dimensiune definitorie a întregului proces instructiv-formativ. Cultivarea trăsăturilor conştiinţei socialiste în rîndurile elevilor, ca finalitate majoră a întregii activităţi şcolare, este — cu prioritate — *o rezultantă globală a procesului de învăţămînt*. Practic, prin convergenţa funcţiilor lor educaţionale specifice, toate disciplinele de învăţămînt contribuie la atingerea acestei finalităţi. Aceasta presupune nu numai o riguroasă convertire în planul practicii socio-educaţionale a valenţelor formative de care dispune fiecare disciplină, potrivit unei „dirijări a muncii educative" elastice şi eficiente pe toate treptele de învăţămînt, ci şi integrarea mesajului formativ diferenţiat al disciplinelor într-o strategie unitară, închegată, finalizatoare. Ambele aspecte sînt perfect traductibile în practica şcolară nemijlocită, astfel încît să se evite orice unilateralizare, care ar conduce fie la o profilare îngustă, tehnicistă a disciplinelor de ştiinţe ale naturii, fie la o suprasolicitare a efectelor educative ale disciplinelor sociale. Desigur, prin însuşi conţinutul lor, aceste din urmă discipline, au un „rang de implicare" mai mare în modelarea trăsăturilor de conştiinţă. Trebuie să avem însă în vedere faptul că *fondul cognitiv al conştiinţei socialiste* nu se mai poate limita, în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice contemporane, doar la asimilarea şi structurarea noţiunilor social-politice, economice, juridice şi filosofice. Acest „fond cognitiv" cuprinde — cu necesitate — datele tuturor ştiinţelor, are un caracter global, cuprinzător, defineşte întreaga alcătuire a personalităţii.

Noile descoperiri din ştiinţă şi tehnică *pun în termeni noi multe dintre tezele gîndirii materialist-dialectice şi istorice*, renovează mereu cadrul conceptual al filosofului. Numeroase idei filosofice, privind — de pildă — problematica determinismului, relaţia necesitate—întîmplare, dialecticitatea realului şi altele s-au modificat considerabil în ultimele decenii. Pe de altă parte, dezvoltarea

gîndirii filosofice generalizatoare asigură condiții conceptuale noi pentru *interpretarea unor descoperiri recente din știință sau a unor ipoteze deosebit de îndrăznețe care se acumulează cu repeziciune în științele contemporane.* Are loc, așadar, o intensă intercomunicare știință-filozofie, se produc mutații sensibile la nivel paradigmatic, se naște chiar un teren aparte al gîndirii, care cumulează deopotrivă *trăsături ale filosofiei și ale științelor, în cadrul unor complexe interdisciplinare.* În era informatică, a telematicii, a roboticii și bionicii, a altor noi domenii de explorare și investiție tehnologică (inclusiv în țara noastră, tot mai accentuat, în anii următori), decupajele monodisciplinare sînt rapid depășite.

Iată de ce vom spune că — pentru a răspunde pe deplin cerințelor din documentele de partid, referitoare în special la calitatea învățămîntului — este necesar să considerăm *conținutul cognitiv al conștiinței în integralitatea sa organică și în mișcarea sa continuă*, ca rezultantă a tuturor proceselor instructive, de învățare. Numai într-o astfel de viziune integrabilă rolul specific al științelor sociale se potențează el însuși considerabil, atinge cote de finalitate sporite. De aici decurge, de asemenea, că diviziunea didactică a disciplinelor din planurile de învățămînt este inoperantă, ca atare, în plan formativ, nu poate fi transferată fără discernămînt și amendări critice.

Științele sociale contribuie, desigur, în mare măsură, la dobîndirea fondului cognitiv al conștiinței. Ele sînt chemate, de altfel, potrivit documentelor-directivă ale Congresului al XIII-lea al partidului, să adîncească studierea legităților obiective ale făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării spre comunism, să generalizeze teoretic experiența țării noastre în edificarea noii orînduiri, să analizeze aprofundat problemele lumii contemporane. Însușirea și structurarea temeinică a cunoștințelor de știință sociale, în interdependență cu toate celelalte cunoștințe, asigură o mare parte din *mecanismele cognitive ale modelării conștiinței noi a elevilor.* De asemenea, ele contribuie considerabil la activizarea unor importante mecanisme ale gîndirii, intervin în mare măsură în realizarea premiselor intelectuale ale activității conștiente a elevilor în toate împrejurările de viață.

Trebuie să avem însă în vedere că relația cognitiv-conștient este una de la parte la întreg, de la subsistem la sistem. Conștiința — în extensiunea ei — cuprinde și *motivații, elaborări psiho-sociale și sistematice de cele mai variate tipuri, orientări valorice (de nivel axiologic), predispoziții acționale (de nivel praxiologic)* etc. Ruta cunoștințe-motivații-convingeri-atitudini (cu „feedback-ul negativ" corespunzător) asigură circuitul complex al acumulării trăsăturilor de conștiință, după cum — sub aspectul conținutului — esența socialistă a acestei trăsături depinde fundamental de *orientările de valoare* care decurg din concepția despre lume și viață promovată de materialismul dialectic, de principiile socialismului științific, ce-și află o deosebită dezvoltare creatoare în activitatea partidului nostru.

Decurge, din cele menționate, că extensiunea formativă a faptelor de conștiință este dependentă de *totalitatea mesajelor educaționale pe care le recepteză elevii.* Cunoștințele de științe sociale joacă — în acest sens — un rol mediator esențial, dar nu pot acoperi singure întregul proces. Acest rol este cu atît mai mare cu cît „rata de actualitate" a cunoștințelor transmise și însușite este mai mare.

Rată care, la rîndul ei, este dependentă de integrarea armonioasă a documentelor de partid în procesul de predare-însușire-valorificare a cunoștințelor. Ne referim la valorificarea în sensul efectuării unor lucrări aplicative în unități economice și sociale (prevăzute, de altfel, în programele pe discipline), în cel al corelării actului didactic cu realitățile economice, sociale, culturale, din mediul școlar și din mediul social în genere, precum și în sensul utilizării mai eficiente a experienței de viață a elevilor (cu precădere a celor din clasele liceale) în strategiile metodice de la clasă. Valorificarea exprimă, de asemenea, preocuparea de a promova în rîndurile elevilor atitudini active, bazate pe cunoștințe temeinice și orientate participativ, în direcția *îmbogățirii experienței social-politice* a elevilor printr-o multitudine de activități educative complementare procesului nemijlocit de învățămînt. Înțelegînd în mai mare măsură că științele sociale au funcții operaționale, că pot contribui substanțial la perfecționarea relațiilor sociale, a sistemului unitar al democrației socialiste, muncitorești, elevii dobîndesc ei înșiși, în conexiune cu motivația învățării, *o motivație superioară a atitudinilor pe care le adoptă în împrejurările complexe ale vieții.*

Înțeleasă ca o operație de convertire a limbajului politic în limbaj educațional (și nu ca o simplă alipire la discursul didactic), integrarea documentelor de partid presupune *asimilarea activă a noului, a conceptelor tezelor și aprecierilor creatoare pe care le conțin aceste documente.* Ceea ce, în multe cazuri, înseamnă o reconstrucție a conținutului, un efort de creativitate didactică și de adecvare a predării la dinamica atît de complexă a vieții economice și sociale, a științei și tehnicii contemporane.

În acest cadru se cuvine să subliniem că valoarea formativă a predării științelor sociale se exprimă optim în *modelarea orientării sociale a elevilor.* Mai puțin tratat în literatura socio-pedagogică, deși are o mare bogăție de înțelesuri, conceptul de orientare socială exprimă *modul și măsura în care elevii reușesc să elaboreze și să finalizeze atitudinal înțelegerea legăturilor cauzale a legităților și tendințelor care străbat bogăția de evenimente și fenomene* ce se petrec în jurul lor. O bună

orientare socială (corelată cu cea școlară și cu cea profesională) asigură și stimulează efortul de esențializare, transferul cognitiv, gîndirea selectivă și critică (divergentă), permite trecerea de la însușirea cunoștințelor la cea a valorilor culturale, la modelarea axiologică a orizontului conștiinței în devenire a elevilor.

Fondul de idei cuprins în documentele de partid contribuie în cel mai înalt grad la formarea *capacității de discernămînt politic, de înțelegere a unității dintre laturile științifică, politică și ideologică ale activității partidului nostru pe plan intern și internațional.* Subliniem acest aspect pentru a se înțelege că integrarea documentelor de partid nu este un simplu deziderat metodic, de procedură didactică, ci o complexă operație de conținut, un ansamblu strategic care vizează totalitatea funcțiilor procesului instructiv-formativ.

Adevărul politic (pîrghie a modelării orientării sociale) și cel *științific* (pîrghie a consolidării convingerilor) reprezintă, de fapt, o realitate unitară, două fațete ale aceleiași fundamentări a discursului didactic.

Vom spune, în consecință, că rolul științelor sociale în formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a tineretului școlar este cu atît mai eficient cu cît dobîndește *o structură argumentativă bogată*, bazată pe valoarea de adevăr a cunoștințelor transmise și pe recursul analitic la realități economice, sociale, politice și culturale nemijlocite. În acest fel se pot preîntîmpina riscurile deformatoare ale tezismului și formalismului didactic, ale schematizării și simplismului în procesul de predare-învățare.

Structura argumentativă a actului didactic din sfera științelor sociale este indispensabilă și pentru *fundamentarea practic-educațională a combativității ideologice*, a delimitării critice active de alte concepții, de curente și orientări ideologice retrograde care populează lumea contemporană a ideilor și care pot antrena efecte de poluare spirituală în rîndurile tineretului școlar.

Totodată, conceperea predării științelor sociale ca o *permanentă deschidere ipotetică a ideilor spre noi concepte și teze*, ca un travaliu prin excelență antidogmatic, care evită absolutizarea și reducționismul de orice fel, stimulează participarea activă a elevilor la propria lor instruire și formare, provoacă motivații complexe ale autoeducației și exercită funcții de propulsiune în întreaga viață spirituală a elevilor. Practica însăși arată (iar gîndirea noastră pedagogică exprimă aceasta în generalizări prețioase) că — în condițiile respectării întocmai a programelor pe discipline, acestea nefiind un cadru restrictiv ci unul permisiv — realizarea unui act didactic activ, dinamic, orientat spre sesizarea deschiderii gîndirii, atît de specifică spiritului dialectic, are multiple efecte educative în planul faptelor de conștiință și în atitudinile tineretului școlar.

Parte integrantă a procesului de învățămînt, științele sociale își dezvăluie întreaga lor paletă de funcții modelatoare ale conștiinței socialiste în rîndurile elevilor în raport cu ansamblul strategiilor educării prin și pentru muncă. Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt, *„trebuie să punem la baza întregii activități munca complexă — cu tot ceea ce se cuprinde în aceasta — unind munca cu știința și cu cultura, ca factori fundamentali ai dezvoltării, cu spiritul revoluționar, cu educația comunistă, cu atitudinea revoluționară în muncă, în toate sectoarele de activitate.“* Acest adevăr cu puternice funcții normative se referă deopotrivă la învățămînt, la totalitatea activităților instructiv-formative, implicit la rolul specific care revine științelor sociale.

Autoeducație-autoinstruire*

LUCRAREA — de o mare densitate a conținutului — abordează în cele trei capitole, cu probitate și maturitate științifică, una dintre cele mai complexe și fascinante probleme ale pedagogiei, psihologiei și sociologiei — participarea personalității la propria ei formare și modelare. Tin să subliniez de la început calitățile deosebit de evidente ale lucrării. Meritul autorului este cu atît mai mare cu cît în literatura de specialitate din țara noastră nu există pînă în prezent un studiu amplu care să abordeze din punct de vedere metodico-practic problemele autoperfecționării umane. Sprijinindu-se pe o bogată bibliografie, autorul nu face nici o afirmație fără a se sprijini pe date concrete, pe informații obținute prin metode științifice determinate.

În primul capitol — Autoinstruirea, o problematică actuală — autorul evidențiază necesitatea și importanța perfecționării fiecărei persoane, în primul rînd a fiecărui tînăr pentru propria lui devenire. Analizînd conceptele de autoinstruire și autoeducație, raportul instruire-autoinstruire, autoinstruire-autoeducație, particularitățile autoperfecționării preadolescenților, autorul face totodată și o sinteză a ideilor și cercetărilor existente în domeniu.

Atrage atenția, în mod deosebit, al doilea capitol — o încercare de a aborda experimental problema autoinstruirii — care este consacrat pregătirii tineretului în vederea educației de sine. Folosind un sistem complex de metode și tehnici de cercetare (experimentul, convorbirea, observația, studiul documentelor școlare, teste situaționale, precum și o serie de tehnici speciale) autorul prezintă în prima parte a capitolului rezultatele testărilor privind nivelul de pregătire psihologică și metodico-practică a elevilor în vederea educației de sine. De o importanță deosebită considerăm în acest capitol sistemul de măsuri, elaborat într-o viziune unitară, privind optimizarea procesului de pregătire a tineretului școlar pentru autoinstruire și autoeducație, sistem care cuprinde: *a)* folosirea orien-

(Continuare în pag. 18)

Conf. univ. dr. DUMITRU VRABIE

* Andrei Barna — *Autoeducație-autoinstruire*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984.

Promovarea noului în instruirea, educarea și formarea profesională a elevilor — permanență majoră a școlii caraşseverinene

ANA GABRIELA NEGULESCU

ÎN STRĂVECHIUL ȚINUT al Caraș-Severinului, în care — după mărturia din prefața Palilei de la Orăștie, *tipărită în 1582 — ființa la Caransebeș încă de pe atunci o „școală de dăscălie", flacăra învățăturii de carte cunoaște impresionante tradiții ca și focul nestins, de secole, al cuptoarelor și furnalelor. Aceste tradiții de învățătură și efort creator, care constituie valori ale identității noastre ca spiritualitate, ca popor, se însoțesc cu noi împliniri ale activității instructiv-educative de pe aceste meleaguri, menite să răspundă nevoii de cadre pentru complexa dezvoltare a industriei moderne, a unor orașe și comune frumoase și prospere.*

Întîlnirea cu noul peisaj industrial și cultural caraș-severinean, cu viața școlii de aici, cu preocupările cadrelor didactice și ale organelor de îndrumare a învățămîntului, oferă prilejul generos de a vedea cum și aici, la temelia dezvoltării economico-sociale a județului, se află încorporate importante succese din învățămînt. *Împlinirile pe care le-a cunoscut școala din acest județ pun în lumină trăsături fundamentale ale sistemului nostru de învățămînt, ale concepției românești privitoare la integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, la legătura școlii cu viața social-economică, la finalitățile educației sub aspect științific, civic, profesional.*

În condițiile societății noastre, datorită transformărilor revoluționare din toate domeniile vieții economice și sociale, școala se înnoiește mai rapid, atît prin resurse interioare cît și din exterior — prin interesul familiei și al celor ce beneficiază de calitatea pregătirii forței de muncă, prin procentul ridicat al fondurilor alocate învățămîntului și cercetării științifice, prin receptivitatea față de perfecționările tehnologice, prin ridicarea calității vieții și lărgirea accesului la cultură al tuturor membrilor societății ș.a.

Întrucît promovarea noului în învățămînt are un specific determinat de „produsul" sistemului școlar și mai ales a faptului că realizarea acestui „produs" rezultă din interacțiunea dintre educat și educator, determinat de faptul că schimbările de ordin material implică schimbări în relații, atitudini și roluri, și deopotrivă de faptul că în procesul schimbării pe care o dorim acceptată sînt antrenate nu atît persoane, individual, cît colective, ne-am îndreptat atenția, în egală măsură, asupra noului în plin proces de afirmare, cît și asupra noului care a fost validat și chiar generalizat — probîndu-și eficiența și păstrîndu-și prospețimea inițială.

Din multiplele accepțiuni ale expresiei *promovarea noului*, ce pot fi întîlnite în teoria și practica școlară, s-a optat — în dialogul cu interlocutorii — pentru semnificația potrivit căreia introducerea unui element nou este considerată a fi o forță dinamizatoare, un progres practic, ce lasă în urmă formele tradiționale, permițînd realizarea la un nivel mai înalt a obiectivelor educaționale.

În școala caraș-severineană menirea tradițională de a efectua simpla transmitere de cunoștințe a făcut loc tot mai profund unei noi vocații — aceleia de formare — de călăuzire a elevului spre o însușire vie a cunoștințelor, necesare și semnificative, selectate în funcție de caracterul aplicativ și actual spre a-i forma acestuia o gîndire științifică, capabilă de investigații și descoperiri, spre o pregătire profesională optimă, spre o dezvoltare armonioasă a personalității, pentru o participare activă la propria formare*.

Noul, sub multiplele lui aspecte, cunoaște în acest județ, sub îndrumarea organelor de partid, o desfășurare de energii și eforturi — de la Inspectoratul Școlar Județean și Casa Personalului Didactic, la fiecare conducere de școală, la fiecare profesor, învățător, educatoare sau maistru — în direcții precum: realizarea unor noi materiale și mijloace audio-vizuale, aparatură didactică funcțională, înnoiri în proiectarea și amenajarea spațiilor școlare, optimizări organizatorice, metode și procedee moderne de predare-învățare, metode stimulative de cercetare, contribuții la îmbunătățirea unor programe și manuale școlare, practică școlară la nivelul dezvoltării industriei în ramura respectivă, activități pentru elevii foarte dotați, legătura școlii cu viața societății în ansamblu ș.a.

În convorbirile cu cadre didactice din diferite școli am auzit frecvent formulări precum: „în concepția colectivului nostru", „în concepția colegilor din școala...", „am văzut înnoiri în alte școli din țară...", „unele noutăți în conceperea și realizarea laboratoarelor de acum 5—7 ani care impresionau ca înfățișare au fost înlocuite cu lucruri mai simple, dar funcționale...", iar dincolo de acestea am cunoscut realizările, multe de excepție, dobîndite prin eforturi unite și sincronizate cu preocupări și împliniri ale întregului învățămînt.

ÎNNOIRI ÎN PROIECTAREA ȘI AMENAJAREA SPAȚIILOR ȘCOLARE ȘI SENSUL LOR. *SALA SPECIALIZATĂ*, realizată ca o necesitate impusă de o nouă concepție didactică, de modernizarea conținutului programelor și manualelor școlare, de crearea unui cadru mai adecvat utilizării unei noi tehnologii didactice, de promovarea unui învățămînt diferențiat în procesul de predare-învățare, de satisfacere a unor cerințe de ordin ergonomic, răspunzînd mai bine îndeplinirii obiectivelor ce stau în fața învățămîntului primar, concretizează preocupări ale colectivului de *profesori și învățători de la Liceul Pedagogic* din Caransebeș, de inovare, de consolidare a caracterului de centru metodologic pentru perfecționarea învățătorilor din județ.

În *sala specializată* în locul băncilor se află mese și scaune, care se pot modula după specificul activităților, pe pereții clasei sînt 8 pînă la 12 table, locul dulapurilor masive a fost luat de sertare și vitrine dispuse în general deasupra tablelor (în vitrine sînt expuse materiale confecționate de elevi), în unele săli au și mici amfiteatre pentru elevii practicanți, se găsesc diferite aparate care facilitează procesul de instruire, mobilierul satisface și cerințe de ordin ergonomic și estetic, creînd o ambianță intimă, calmă, favorabilă muncii intense. Cele 21 de asemenea săli specializate pentru învățămîntul primar și cele 2 săli specializate adecvate pentru preșcolari ale Liceului Pedagogic din Caransebeș favorizează rezultate superioare în procesul instructiv-educativ, activizînd într-o măsură mult mai mare pe cel educat, inițiindu-l în munca pe echipe și implicîndu-l treptat în propria sa formare. Pentru resursele pedagogice noi și reale, pe care le au sălile specializate utilizate de cadre didactice cu vocație și competență profesională este semnificativ faptul că asemenea săli se pot întîlni acum și în alte școli din județ și chiar în afara județului.

TELEVIZIUNEA ȘCOLARĂ CU CIRCUIT ÎNCHIS ȘI INSTRUIREA PRACTICĂ. Ne-a reținut atenția noua etapă a unui interesant experiment științific urmărind utilizarea resurselor televiziunii școlare în pregătirea practică a elevilor, desfășurat la Liceul Pedagogic, din Caransebeș, în care sînt antrenați elevi din clasele liceale, învățători de la școala de aplicație, educatoare de la grădinițele de aplicație, metodiști, profesori de pedagogie, catedre de diferite specialități (în special catedra de fizică) și conducerea școlii. Investigînd formarea capacității elevilor de a se integra mai repede în noua profesie, a deprinderii de a opera adecvat și eficace cu anumite metode și tehnici în situații noi, încît să poată realiza performanțe înalte în instruirea și educarea copiilor, precum și modalități de pregătire menite să confere mai multă independență practicanților, experimentatorii prof. Virginia Ardelean, directoarea liceului, prof. Ioan Lambert, director adjunct, prof. Dimitrie Popa ne-au comunicat rezultate parțiale ce privesc o creștere a randamentului în pregătirea pentru activitatea practică, s-a remarcat o ținută mai îngrijită a propunătorilor (gestică, limbaj, atitudine față de copii), o preocupare sporită în proiectarea lecțiilor de probă, interes pentru activitatea în aceste condiții, dorința de participare în postura de telepropunător sau asistent în cadrul studioului, dorința de a participa la buna desfășurare a lecțiilor din punct de vedere teh-

*Am putut observa o asemenea transformare în liceul Pedagogic din Caransebeș, Școala din Glimboca, Școala Nr. 12 din Reșița, liceele industriale „Oțelu Roșu", Nr. 2 din Caransebeș, Nr. 1 și Nr. 3 din Reșița, liceele de matematică-fizică din Caransebeș și Reșița.

nic (operator la camerele de luat vederi, concepție regizorală ș.a.).

Prezența televiziunii școlare cu circuit închis constituie un element cu forță de înnoire și în viața Liceului Industrial Nr.2 din Caransebeș, unde instalația a fost achiziționată din veniturile realizate în atelierul de producție și montată în cadrul activităților de cerc din școală, fiind folosită în predarea disciplinelor tehnologice. Camerele de luat vederi și monitoarele sînt dispuse în atelierul de producție, în cabinetul de tehnologie, în biroul conducerii școlii, în cabinetul de științe sociale și studio.

LABORATOARE ȘI CABINETE ȘCOLARE CU NOI FUNCȚIONALITĂȚI. Urmărind realizarea unui învățămînt mai intensiv, mai viu și mai atractiv, constituie un succes real existența în acest județ a unei emulații în organizarea, din rațiuni de fond, a cadrului de studiu și practică — laboratoare, cabinete, ateliere — în care se renunță la cadrul tradițional al sălilor de clasă, optîndu-se pentru soluții novatoare, de redispunere flexibilă a mobilierului conceput ingenios și îndrăzneț, ceea ce permite o folosire multiplă, funcțională, adecvată obiectivelor urmărite, a dotărilor de care se dispune, asigurîndu-se o adaptare rapidă la necesitățile imediate.

Convinși că dispunerea colectivului de elevi favorizează raporturi mai directe, antrenante între profesor și elev, conducerea Liceului Industrial Nr.3 din Reșița, ing. Iuliana Lupu Popescu și prof. Simion Octavian Peptenar și alți profesori și-au proiectat singuri mobilierul: de pildă în toate cabinetele de matematică se lucrează cu 4 table mari, unele amplasate pe peretele din față, altele pe cel opus sau pe cel lateral. Mobilierul este astfel conceput încît din orice punct al sălii s-ar afla elevul, acesta să poată urmări ce se lucrează la oricare din table; sau mesele de lucru și scaunele (rotative) au fost proiectate de așa manieră încît elevii să-și poată schimba poziția printr-o simplă rotire; altă sală este amfiteatru — mesele fiind amplasate astfel încît profesorul să poată trece printre elevi, urmărindu-i cum lucrează.

Configurația interioară a cabinetului de „Utilajul și tehnologia lucrărilor de construcții", din același liceu, oferă numeroase soluții originale de amenajare, spațiul său putînd deveni după necesități, atelier, centru de documentare, laborator, minișantier.

O experiență deosebită prezintă cabinetul de limba și literatura română al Liceului Industrial „Oțelu Roșu", conceput și amenajat în 6 săli, ca muzeu de istorie și geografie literară. Desfășurarea predării-învățării la limba și literatura română, cît și la alte obiecte de învățămînt, beneficiază astfel de un cadru impresionant în care elevii se întîlnesc cu circa 1 500 de fotografii-document ce reprezintă portrete ale scriitorilor, familiei, facsimile cu autografele lor, locuințe în care au trăit și scris, obiecte personale, mobilier, instituții de învățămînt frecventate, colegi și prieteni apropiați, drumuri de viață, coperte de ediții princeps, opere ale scriitorilor expuse în vitrine cu facsimile de pe autografe, scrisori, coperte de cărți sau publicații, cu citate din referiri critice ș.a. Astfel îmbogățit, cabinetul-muzeu devine un atelier de formare în spiritul respectului pentru valorile culturii naționale, al dragostei de patrie, al dorinței de aprofundare și valorificare a studiului limbii și literaturii române de către elevii acestui liceu industrial.

Activitate novatoare a cadrelor didactice, realizarea unor tehnologii didactice pentru optimizarea rezultatelor instructiv-educative, am întîlnit și în școli noi, de pildă Nr. 12 din Reșița, aflată în al 5-lea an de activitate, unde despre calitatea utilizării unei excepționale baze materiale (26 laboratoare și cabinete, dintre care 20 de muzică, sală de concerte, Lyra, una dintre cele mai frumoase săli de concerte din județ, gazdă a unor prestigioase manifestări muzicale), vorbesc deja: situarea ei pe locul I pe județ în întrecerea socialistă pe ramură, obținerea a 40 de premii la ultimele 2 ediții ale Festivalului național „Cîntarea României", dintre care 13 locuri I pe țară.

Și în alte școli vizitate se afirmă preocuparea de a aduce înnoire în procesul instructiv-educativ prin organizarea optimă a unor laboratoare și cabinete, în care o valoroasă bază materială sprijină activități eficiente și interdisciplinare, de la simulatoarele din cabinetele de matematică sau sistemul de predare modular al laboratoarelor de electrotehnică ori laminoarele funcționale în cabinetele de metalurgie, la sistemul unitar de organizare a materialului documentar, corespunzător programelor școlare de științe sociale, pe sectoare ca: microbiblioteca, filmoteca, fototeca, fișiere moderne, mape pentru profesor și elevi, concepute pe teme, care cuprind scheme, grafice, diagrame, probleme, modele ș.a., cum am întîlnit în Liceul de Matematică-Fizică din Caransebeș, unde folosirea metodelor participative: problematizarea, învățarea prin descoperire, activități pe roluri, studiul de caz ș.a. au condus la rezultate deosebite pentru masa mare a elevilor în însușirea pe plan superior a noțiunilor, categoriilor, conceptelor de bază din științele sociale, în cunoașterea temeinică a problemelor interne și externe ale politicii partidului și statului nostru.

Spiritul nou în predare-învățare, în aplicarea practică l-am întîlnit circumscris atît în domeniul științelor sociale, istoriei, literaturii române, în studiul științelor și tehnologiei, cît și în activitățile productive din industrie sau din agricultură, în marea majoritate a școlilor vizitate, reflectînd și preocuparea de perfecționare a cadrelor didactice, de afirmare a pasiunii pentru cercetare pe care aceștia o transmit deopo-

trivă elevilor, activitate riguros organizată în județul Caraș-Severin, de către factorii implicați: Inspectoratul Școlar Județean — inspector general Petru Roșeți Codilă, Casa Personalului Didactic — directoare, prof. Doina Iosifoni, conduceri de școli și licee — directori preeum: ing. Francisc Boldea prof., Pavel Ghimboașă, prof. Emil Moise, prof. Tudor Popa, ing. Iuliana Duda, prof. Florica Codilă, prof. Ion Răzvan, prof. Maria Aron și alții.

PRACTICA ȘCOLARĂ LA NIVELUL DEZVOLTĂRII INDUSTRIEI ÎN RAMURILE RESPECTIVE. Formați într-o ambianță laborioasă, elevii Liceului Industrial „Oțelu Roșu" îmbină însușirea principalelor valori umaniste ale literaturii naționale și universale cu asimilarea temeinică a tehnicii, a științei și ajung să-și apropie calități superioare de muncă pînă la participarea directă la realizarea unor produse unicate în țară, precum: bandă laminată pentru industria pielăriei, bandă ce se importa, iar astăzi o realizează ei pentru întreaga țară, reducînd importul cu peste 250 000 dolari anual; lanț Gall pentru răspînditoarele de bitum S-400 și N.P.K. -lanțuri ce și ele se importau, suporți perii pentru mașinile de curent continuu din laminorul și oțelăria electrică a I.O.R. — suporți ce se importau de asemenea.

Noua pedagogie a practicii în producție a condus în cadrul Liceului Industrial Nr.2 din Caransebeș la mobilizarea în atelierele-școală, dotate la nvielul industriei republicane, a unei producții școlare diversificate, anuală de 2,2 milioane lei, concretizată în 12 produse preluate din planul de producție al Combinatului de prelucrare a lemnului din Caransebeș, cu care au o foarte bună colaborare. Anual sînt testați elevi cu aptitudini în domeniul executării mobilierului artistic (sculptat, intarsii etc.), mobilier ce se solicită pe piețele externe și care înglobează în el mai puțin lemn, dar mai multă inteligență și tehnică românească. Conducerea liceului ing. Ion Stoichescu, prof. Mircea Giosu, director adjunct se preocupă consecvent de aplicarea în condiții optime a noilor orientări și normative — ca de pildă Decretul nr. 476/83 — privind creșterea eficienței pregătirii profesionale a elevilor printr-o pregătire tehnologică și practică în modalități noi și cu implicarea în mai mare măsură a întreprinderilor de profil. S-au asigurat ingineri și maiștri corespunzători care au preocupare pentru o instruire tehnologică și practică modernă, atît în școală cît și în cadrul C.P.L.-ului Caransebeș și I.F.E.T. Caransebeș.

În acest an, 1984, s-au introdus în fabricație 6 produse noi, proiectate de liceu în vederea realizării programelor analitice — care au fost puse de acord cu noutățile din tehnologia de vîrf a economiei forestiere.

Pe linia valorificării surselor de energie neconvenționale, colectivul de profesori și elevi, ai aceluiași liceu, a executat o instalație solară pentru încălzirea apei la sala de sport și internat.

Și în alte licee din județ noțiunile teoretice își găsesc aplicare — cu impact formativ — în activitatea practică desfășurată de elevi în atelierele școală, în întreprinderi sau pe șantierele de construcții. Demnă de amintit este în acest sens și lucrarea „Castorul alb" integral realizată de elevii Liceului Nr. 3 din Reșița, reprezentînd cabana de 54 de locuri din tabăra de pionieri „Rîul alb" care vine să completeze capacitatea taberei. Lucrarea complexă realizată a permis elevilor să parcurgă practic toate operațiile tehnologice necesare executării unei construcții. Realizare urmînd celei înfăptuite cu sprijinul Întreprinderii „Electrotimiș" a unei microhidrocentrale pe rîul Jervani care alimentează cu energie electrică tabăra de copii și pionieri plasată în zona respectivă și panourile solare care asigură apa caldă necesară taberei.

În liceele vizitate, am întîlnit noul în strînsă relație cu nevoia de a pregăti generațiile de absolvenți atît sub raport profesional-tehnic, social-politic, cît și economic și cultural, de a asigura formarea multilaterală a personalității elevilor, de a răspunde optim programului privind pregătirea forței de muncă la nivelul județului cît și pentru alte județe.

Am întîlnit la Caransebeș, Oțelu Roșu, Glîmboca, Reșița multe cadre didactice angajate în afirmarea noului, cu competență și inventivitate, dăruire pentru profesie și pasiune pentru realizarea unor lucruri noi, deosebite: prof. Tiberiu Boșcaiu, prof. Filip Cornea, prof. Petru Jumanca, prof. Nicu Pașirca, ing. Ioan Ghiocel, înv. Robert Babiak, înv. Dan Cîrstea și alții.

Iar asemenea valoroase realizări, răspunzînd uneia dintre cele mai stringente nevoi ale dezvoltării actuale, cea de cunoaștere și înnoire, de creație și anticipare, sînt imbold spre autodepășire, pentru îmbunătățirea în continuare a calității educației, instruirii și formării profesionale a elevilor, pentru împlinirea exemplară a orientărilor și indicațiilor secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a noilor exigențe — subliniate la marea adunare populară din municipiul Timișoara — către cunoaștere și acțiune revoluționară.

„Cine se mulțumește cu ce s-a realizat — s-a subliniat în această importantă cuvîntare — nu va putea fi revoluționar, în nici un domeniu! Numai cel care este permanent în căutarea noului și cel care este dornic să promoveze noul, și în știință, și în cultură, și în muncă, și în agricultură, și în electronică, și în politică, precum și în alte sectoare, numai acela poate fi cu adevărat revoluționar!"

Funcțiile situației educative

Dr. MIRCEA ȘTEFAN

SITUAȚIA EDUCATIVĂ este considerată astăzi drept una din categoriile pedagogice fundamentale, chiar dacă nu și-a cucerit încă locul cuvenit în cursurile de pedagogie. Despre „punerea în situație" se vorbește ca despre „un principiu universal" sau „o lege generală a educației permanente" [1, p.178]. Se menționează frecvent „necesitatea creării de către pedagogi a situațiilor educative" [2.p. 133]. Se constată că „influența pedagogică calificată se exercită adeseori printr-o organizare a situației pedagogice și mai puțin pe calea relației directe de la persoană la persoană" [3, p.41]. Devine necesară o clarificare a funcțiilor situației educative, a locului ei în procesul instructiv-educativ, a sensului ei pedagogic.

Situația ca determinant al activității elevului

Dacă examinăm cu atenție textele pedagogice prin care se solicită crearea unor situații educative observăm că, într-un fel sau altul, diferiții autori atribuie situației rolul de determinant al unei activități menite să ducă la constituirea capacităților și însușirilor vizate.

Să luăm cîteva exemple:

I. T. Radu :„punerea elevului în situația de a redescoperi cunoștințele" [4,p. 315].

Miron Ionescu: „crearea unei situații care să pretindă din partea elevilor efortul de reorganizare a cunoștințelor și abilităților anterior însușite" [5, p.91].

Referindu-se la rolul educativ al organizației U.T.C., Anton Vasilescu evidențiază faptul că „elevii sînt introduși în acțiune, sînt puși în situația de subiecți activi în procesul educativ" [6, p.76]. Tot astfel, Mihai Mircescu, în teza sa de doctorat, arată că activitatea pionierească „îl pune pe copil în acțiune și situații de viață, dezvoltîndu-i un comportament social adecvat".

O altă teză de doctorat, a lui Mihai Diaconu, relevă „situațiile educative implicate în stimularea creativității" (care solicită utilizarea unor mijloace de învățămînt).

În domeniul pedagogiei speciale: crearea, în procesul de învățămînt, a situațiilor educaționale care să solicite elevului ambliop formele de acțiune necesare pentru o compensare corespunzătoare [7, p.113].

Iată și o formulare specifică pentru concepția școlii lui J. Piaget asupra rolului situației educative: „a crea astfel de situații psihologice încît copilul să poată construi operațiile pe care trebuie să și le însușească" [8, p.94]. (Termenul „situație psihologică" are aici sensul de situație educativă. Este corect, căci orice situație educativă este și situație psihologică. Nu orice situație psihologică este însă și educativă).

Credem că din exemplele date (pe care n-ar fi dificil să le înmulțim) rezultă limpede sensul funcțional al situației educative: ea determină o activitate căreia îi atribuim valoare formativă. Teza bine cunoscută conform căreia dezvoltarea elevului se realizează ca rezultat al propriei sale activități își găsește o completare în teza mai nouă privind rolul situației în provocarea, orientarea și valorificarea acestei activități. Acțiunea educatorului (educațională) îl pune pe elev *în situația* de a acționa într-un fel anume, fără a-i răpi posibilitatea de opțiune și invenție. Situația educativă urmează a fi structurată în raport cu reacția pe care vrem s-o obținem din partea elevului (sau a grupului de elevi). „Esențialul este să potrivești situația în așa fel, încît, pentru a ieși din ea, grupul descoperă cunoștințele, procedeul sau atitudinile pe care trebuie să le transmitem" [9, p.78].

Ne interesează, așadar, nu situația în sine, ci activitatea pe care ea o va determina. Care nici ea nu ne interesează în sine ci prin efectele ei educative posibile. Creăm, de exemplu, o situație care-i cere elevului să aplice anumite cunoștințe, pentru că urmărim operaționalizarea acelor cunoștințe, creșterea capacității elevului de a le utiliza. Pe planul educației morale, „deosebit de importante sînt situațiile educative care solicită principialitate, eforturi morale pentru învingerea greutăților și rezistență față de influențele negative" [2, p.134].

Alcătuind o excelentă tipologie a demersurilor intelectuale, L. D' Hainaut scria că „aceste demersuri nu au un sens decît în măsura în care sînt definite prin situațiile sau categoriile de situații la care se aplică" [1, p.383]. Nu este mai puțin adevărat nici contrariul: situațiile educative nu-și au sensul decît în demersurile pe care le impun. Iar atît demersurile cît și situațiile își găsesc sensul în obiectivele spre care tindem.

Funcții pedagogice specifice

Pornind de la considerarea rolului general al situațiilor în determinarea activității elevilor, ar urma să examinăm în detaliu *funcțiile pedagogice care decurg.*

Practic, orice situație educativă are funcția de a genera o formă anume de activitate, de a-i crea condiții de manifestare, de a o îndruma. Situația creată îi poate cere elevului să discrimineze, generalizeze, demonstreze, observe, clasifice, imagineze, să rezolve probleme, să reproducă, să descopere etc. Situațiile pot determina participarea elevilor la viața colectivă, la munca patriotică, pot provoca trăirea unor emoții profunde cu prilejul unei evocări istorice, pot stimula manifestarea forțelor creatoare ale elevilor în domeniul tehnic, științific, artistic.

Nu ne-ar folosi prea mult să considerăm că există atîtea funcții ale situației cîte forme de activitate sînt determinate de ele sau cîte obiective sînt atinse astfel. Mai curînd credem că ar trebui încercată *o sinteză a funcțiilor pedagogice* care se desprind mai pregnant din marea varietate a formelor de activitate provocate de situații.

1. Distingem mai întîi o **funcție stimulativă,** situația incitînd la acțiune, solicitînd activitatea subiectului ei individual sau grupal. Se vorbește adesea de forța declanșatoare, provocativă, motivantă a situației, despre „apelul situației" (P. Petersen) sau „presiunea situației" (R. Mucchielli). După I.K. Babanski, „crearea de situații problematizate deschide un spațiu larg pentru manifestarea la elevi a reflexului necondiționat de orientare și investigație" [*10*, p. 53]. Nu-i greșit dar e prea puțin spus căci constituirea și afirmarea motivațiilor implică și sisteme complexe de reflexe condiționate. În loc de aplicații simplificatoare ale fiziologiei activității nervoase aici este necesară o analiză a felului în care „punerea în situație" îl împinge pe elev să efectueze demersuri, să stabilească relații, să adopte roluri, să manifeste atitudini.

Unele situații îndeplinesc în mod dominant această funcție stimulativă: situațiile numite motivogene sau motivaționale [*11*].

2. Declanșînd acțiunea subiectului, situația educativă o și direcționează; ea îndeplinește și o **funcție orientativă.** Prin întreaga structurare a situației, prin sugestiile ei explicite și implicite se determină orientarea activității, eventual și reorientarea ei pe parcurs. Există cercetări asupra „orientării în situație" (P.I. Galperin). Gîndirea, cunoștințele, convingerile, afectivitatea subiectului sînt factori primi ai acestei orientări; nu putem însă pierde din vedere nici rolul pe care-l are îndrumarea de către educator în desfășurarea situației.

3. Cînd însăși evoluția situației permite subiectului să aprecieze rezultatele acțiunii sale, ea capătă și o **funcție de feed-back,** de evaluare și de întărire. Ceea ce presupune, în procesul de învățămînt, o pregătire a subiectului pentru autoevaluare, precum și aprecierile făcute de educator (care pot marca trecerea la o nouă situație educativă).

Probabil că vor putea fi distinse și alte funcții ale situației educative. Rămîne mai ales deschisă problema funcțiilor *sistemelor de situații*, ale *succesiunii situațiilor*, fără de care n-ar fi posibilă sedimentarea și interiorizarea experienței.

Oricum, sîntem departe de opiniile reprezentanților timpurii (Ed. Claparède) și mai întîrziați (R. Cousinet, Francesco de Bartolomeis) ai „școlii active", ale căror lucrări au apărut în ultimii ani și la noi, după care situațiile ar avea funcția de a satisface trebuințele care apar de la sine. Situațiile satisfac dar și creează trebuințe — și nu numai atît.

Rolul de mediere a influenței educative

Stabilirea funcțiilor situației educative ar putea lăsa impresia că „situația" și nu educatorul asigură rezultatele formative. Dar cum apare situația? Și despre ce fel de situație e vorba?

Reamintim distincția dintre situațiile date și cele deliberat create. Actul educativ pornește totdeauna de la o situație dată, de ale cărei coordonate trebuie să ținem seama. Aici este însă vorba de situațiile create de educator cu intenția de a face posibilă manifestarea funcțiilor menționate. Situațiile educative apar ca expresie a acțiunii educaționale, urmărind „efecte funcționale aranjate intenționat" [*3*, p. 41]. Așadar, situațiile educative sînt *purtătoare ale influenței educatorului.*

Vom adăuga acum că orice situație dată sau creată mediază această influență a educatorului. Să nu uităm că situația în care se află cel educat nu se reduce la relația lui cu educatorul. În situație sînt relaționați numeroși factori interni și externi. Educatorul, ca cel mai important dintre factorii externi poate controla și stăpîni influența altor factori stimultani; sînt însă și unii care scapă acestui control. Gradul de probabilitate în obținerea rezultatelor dorite depinde în primul rînd de acțiunea educatorului dar nu exclusiv de ea. Pot apărea „situații în care efecte funcționale secundare acționează împotriva intențiilor instructiv-educative ale profesorilor și educatorilor" [*3*, p. 46].

Ceea ce înseamnă că influența educativă este condiționată de întregul situației (care s-a creat inițial și datorită acestei influențe).

Astfel, *într-un climat de încredere, o observație critică a profesorului duce de regulă la îmbunătățirea activității; aceeași observație într-o altă situație (climat tensional, stare de anxietate) poate duce la blocaje afective și intelectuale; într-o a treia situație ea poate duce la ostilitate și respingerea totală a criticii juste.* Tot astfel, în funcție de situație, o apreciere pozitivă poate stimula progresul sau poate cultiva suficiența. O explicație este sorbită cu aviditate într-o anumită situație, iar în alta devine plictisitoare și nici nu este integrată în sfera cognitivă.

Orice acțiune educațională trece, așadar, prin filtrul situației pe care chiar ea o creează. Situația o poate amplifica sau diminua, după cum îi poate modifica și direcția.

Problema nu este dacă prin acțiunea pedagogică se creează sau nu o nouă situație (căci ea se creează oricum cînd acționăm) ci să se creeze o situație care să medieze favorabil influența noastră.

Creăm situațiile educative prin metodele pedagogice pe care le folosim adică solicitînd diferite forme de activitate, îndrumînd activitatea, apreciind-o. Metoda creează situația; situația mijlocește acțiunea metodei.

Rolul mediator al situației nu se manifestă mereu la fel. Există diferite forme și grade ale medierii. O cerință imperioasă pe care profesorul sau colectivul clasei o adresează unui elev, un model pregnant de comportament socialmente validat — acestea sînt forme mai directe de influențare. Asigurarea autoconducerii colectivului pionieresc, organizarea studiului independent al elevilor sau inițierea unui joc educativ reprezintă forme de influențare mai puțin directe, mai mediate.

Amintim cu acest prilej că în literatura pedagogică există o clasificare a mijloacelor de educație în „directe" și „indirecte" [*3*, p. 36]. Ea are meritul de a sugera medierea acțiunii educative. Credem însă că un anumit grad de mediere se manifestă și în acțiunea celor mai „directe" metode.

Dar încă o dată: mediere și influență indirectă nu înseamnă minimalizarea rolului educatorului. Dimpotrivă, educatorul care înțelege aceste aspecte are o răspundere sporită pentru crearea situațiilor adecvate țelurilor sale, pentru corectarea situațiilor inadecvate, pentru dezamorsarea situațiilor explozive. Cunoscînd funcțiile situațiilor educative pe care le creează, el conștientizează la un nivel superior activitatea de proiectare și realizare a procesului de educație.

Locul situației în proiectarea și realizarea actului educativ

Tocmai în această direcție apar consecințele practice ale celor prezentate. Scopurile, conținuturile și metodele de educație cu care operăm „pot întări funcționalitatea situațiilor educaționale" [*12*, p. 195], care condiționează astfel rezultatele întregului proces.

Iată cum s-ar intercala situația educativă între verigile activității de proiectare:

a) definirea obiectivelor și a mijloacelor de evaluare (în funcție și de situația dată);

b) stabilirea formelor de activitate cognitivă, afectivă și psihomotorie prin care se pot atinge obiectivele;

c) anticiparea situației educative care ar determina aceste forme de activitate;

d) elaborarea strategiei pedagogice și a metodelor prin care l-am putea pune pe elev în noua situație.

Realizarea efectivă a actului pedagogic proiectat astfel ar urma un drum oarecum invers:

a) aplicarea strategiei și a metodelor alese (în funcție și de condițiile neprevăzute care pot apărea);

b) crearea în acest fel a situației preconizate (și modificarea ei în măsura în care se dovedește a fi inadecvată);

c) îndrumarea pedagogică a activității determinate de situație (în funcție de evaluările făcute pe parcurs);

d) evaluarea rezultatelor la ieșirea din situație (cu consecințe asupra conceperii unor noi obiective, strategii, situații).

Astfel înțeleasă, situația educativă, apărută ca rod al mijloacelor pedagogice folosite și mijlocind acțiunea lor, ne apare ea însăși ca un mijloc pedagogic.

BIBLIOGRAFIE

1. *„Programe de învățămînt și educație permanentă"* (coord. L. D. Hainaut), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. M. P. Husak, „Despre nivelul de educație a elevilor din clasele mari și crearea situațiilor educaționale", în *„Probleme de pedagogie contemporană"*, vol 6, București, Biblioteca Centrală Pedagogică, 1976.
3. E. Geissler, *„Mijloace de educație"* București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
4. I. T. Radu, *„Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului"*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
5. Miron Ionescu, *„Previziune și control în procesul didactic"*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1979.
6. Anton Vasilescu, *„Organizația U.T.C. din școală și timpul liber al elevilor"*, București, Editura Politică, 1973.
7. Mircea Ștefan, *„Educarea copiilor cu vedere slabă (ambliopi)"*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
8. H. Aebli, *„Didactica psihologică"*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
9. R. Mucchielli, *„Metode active în pedagogia adulților"*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
10. I. K. Babanski, *„Optimizarea procesului de învățămînt"*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
11. Al. Lazăr, *„Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar"*, București, Editura Didactică și Pedagog că
12. I. Neacșu, *„Motivație și învățare"*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

Educația revoluționară și dimensiunile ei actuale

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

ÎN CONTEXTUL MARILOR EVENIMENTE ALE ROMÂNIEI CONTEMPORANE — întîmpinarea celui de-al XIII-lea Congres al partidului și apariția Directivelor Congresului al XIII-lea al P.C.R., cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1986—1990 și orientările de perspectivă pînă în anul 2000, recenta sărbătorire a celei de-a 40-a aniversări a revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă — problema pregătirii tinerei generații pentru muncă și viață s-a constituit într-o latură importantă a dezbaterilor din societatea noastră.

Din recentele documente de partid, din orientările secretarului general al P.C.R. tovarășul Nicolae Ceaușescu, reiese cu multă claritate ideea că alături de celelalte obiective esențiale ale construcției noii societăți trebuie considerată necesitatea obiectivă a educației revoluționare a copiilor și tineretului. În cuvîntarea rostită cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că „*dacă nu am fi înfăptuit — aș putea spune — această revoluție în transformarea învățămîntului românesc, nu am fi putut obține nici celelalte realizări în dezvoltarea economico-socială a patriei*"[1] și în continuare, apreciază secretarul general al partidului, „*fără o ridicare puternică a nivelului de cunoștințe profesionale, tehnice și științifice nu putem soluționa în mod corespunzător marile probleme cuprinse în Programul partidului, nu putem edifica cea mai înaintată societate din lume*"[2] — *comunismul*.

Revoluția înfăptuită în învățămîntul românesc, în domeniul educației, apare deci, ca o necesitate obiectivă, generată de realitatea vieții economico-sociale și solicitată ca o pîrghie importantă a viitoarelor transformări din societatea noastră. Ținînd seama de caracterul obiectiv al conținutului revoluționar al învățămîntului și educației este necesar ca factorii cu răspunderi în formarea personalității tinerilor să conștientizeze acest lucru și să acționeze în consecință, utilizînd strategii educaționale și sisteme de metode noi.

1. **Conținutul revoluționar al educației** se cuvine înțeles, potrivit strălucitei concepții a secretarului general al partidului nostru, în accepția lui contemporană, care presupune:

a) *unirea muncii cu știința și cultura* ca elemente constitutive de bază ale dezvoltării în procesul educațional. În societatea actuală, și cu atît mai mult în cea viitoare, munca sporind în complexitate, bazîndu-se pe o înaltă tehnică și tehnologie, solicită un bagaj de cunoștințe temeinice, care să permită omului stăpînirea procesului constructiv, dinamica lui.

Pe fondul unei largi acumulări științifice și culturale dobîndite printr-un studiu teoretic și practic sistematic, copiii și tinerii descifrează mai bine legitățile care guvernează evoluția fenomenelor, cauzalitatea acestora, mecanismele dezvoltării și stăpînirii lor.

b) *însușirea continuă a tot ceea ce a creat mai bun cunoașterea umană*, pornind de la teza materialist-dialectică și potrivit căreia „există numai lucruri cunoscute și lucruri încă necunoscute"[3], și că puterea de cunoaștere a omului este nelimitată. Rolul educației contemporane este tocmai de a cultiva setea de cunoaștere, dorința nețărmurită de lărgire a orizontului profesional, tehnico-științific și cultural, deprinderea îmbinării muncii intelectuale cu cea fizică în cadrul unor experimentări, care să permită descoperirea și înțelegerea mai adîncă a tainelor naturii.

c) *îmbinarea învățămîntului cu cercetarea și producția*, în orice domeniu și în primul rînd, în domeniile fundamentale ale economiei. Comparația făcută de tovarășul Nicolae Ceaușescu între munca din domeniul electronicii și cea din agricultură relevă importanța ambelor, dar mai ales a agriculturii, ca ramură de bază a economiei moderne, care presupune cunoștințe temeinice de biologie, spirit novator și eficiență productivă. Se înțelege că educației îi revine menirea de a cultiva în rîndul copiilor și tineretului dorința de a aplica în practică cunoștințele însușite, de a participa la realizarea unor bunuri cu utilitate socială, de a coopera cu colegi și reprezentanți ai celorlalte generații, de a proba diverse soluții pentru determinarea variantei optime ș.a.m.d.

d) *educația revoluționară a copiilor și tineretului se bazează pe un profund patriotism*, pe conștiința faptului că posibilitățile de a se forma azi în condiții deosebite din punct de vedere profesional, cultural și social se bazează

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Marea adunare populară din municipiul Timișoara*, rostită cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt, 1984—1985, Scînteia, din 16. IX. 1984, pg. 3.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Marea adunare populară din municipiul Timișoara*, rostită cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt, 1984—1985, Scînteia, din 16. IX. 1984, pg. 3.

pe munca și lupta înaintașilor, pe tradițiile progresiste și experiența valoroasă, afirmate de-a lungul istoriei țării noastre. Legătura dintre caracterul revoluționar al educației și componenta patriotică a acesteia trebuie înțeleasă și în perspectiva mobilizării viitorilor specialiști, în marea operă de construire a socialismului și comunismului, cu conștiința îndeplinirii unei îndatoriri fundamentale față de patrie. Stă în sarcina educației să dezvolte în rîndul copiilor și tineretului conștiința și conduita patriotică, motivația fundamentală a actelor de eroism în muncă, de romantism revoluționar.

e) *educația revoluționară — educație pentru viitor*, presupune promovarea noului, încrederea în tot ceea ce este nou și se dezvoltă, dorința de a învinge orice greutăți, care intervin pe calea afirmării progresului.

Încă din școală, copiii și tinerii trebuie să fie mai mult deprinși să privească fenomenele în perspectivă, să realizeze proiecte, lucrări de anticipație, să elaboreze propuneri în legătură cu soluționarea marilor probleme ale omenirii — asigurarea păcii prin folosirea constructivă a resurselor umane și materiale, rezolvarea crizei energetice, a alimentației pe glob, combaterea maladiilor secolului și asigurarea sănătății oamenilor etc. În acest context, copiii și tinerii trebuie mai mult să fie deprinși cu practica probării diferitelor ipoteze, cu practica experimentării, a problematizării, a cercetării prin descoperire, a verificării datelor teoretice în practică etc. Educația pentru viitor presupune spirit revoluționar, curaj în susținerea, argumentarea și aplicarea ideilor noi, în combaterea elementelor învechite, perimate, care frînează progresul. Este rolul educației de a milita pentru formarea unor personalități tinere, încrezătoare în viitor, gata să se angajeze în acțiunea revoluționară de construire a noii societăți comuniste.

2 Contribuții actuale ale organizațiilor de copii și tineret privind educația revoluționară a noilor generații. Însușindu-și pe deplin prețioasele învățăminte desprinse din cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la marea adunare populară din municipiul Timișoara, rostită cu prilejul deschiderii noului an de învățămînt, întreaga generație tînără a patriei și-a exprimat, prin participanții la plenara Comitetului Central al Uniunii Tineretului Comunist, Consiliului Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România și Consiliului Organizației Pionierilor, angajamentul de a se pregăti pentru a răspunde prezent pe toate marile șantiere ale economiei și la toate manifestările cu caracter cultural din țara noastră.

Astfel, în *raportul* prezentat la plenara comună menționată se arată că odată cu adeziunea unanimă la proiectul Directivelor Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român, copiii și tineretul își exprimă ferma hotărîre de a-și pune întreaga capacitate de muncă și creație în slujba înfăptuirii însuflețitorului program ce prefigurează înălțarea patriei socialiste pe culmi tot mai înalte de progres și civilizație. *Rezoluția* aceleiași plenare din octombrie a.c. subliniază, de asemenea, faptul că, vital interesate în realizarea optimă a cutezătoarelor proiecte prefigurate în documentele Congresului al XIII-lea al partidului, noile generații se declară întru totul de acord cu obiectivul fundamental și sarcinile de bază ale dezvoltării economico-sociale a României în cincinalul 1986—1990, cu orientările de perspectivă pînă în anul 2000 și se angajează să contribuie la trecerea spre o nouă calitate a muncii și vieții întregului nostru popor. Pentru aceasta, plenara comună a stabilit măsuri concrete menite să ducă la intensificarea activității politico-educative, a U.T.C., U.A.S.C.R. și Organizației Pionierilor.

În apelul lansat de *Chemarea* plenarei comune, la care ne referim, îndemnul esențial adresat tuturor pionierilor și școlarilor este de a urma neabătut exemplul strălucit de viață și activitate revoluționară al tovarășului Nicolae Ceaușescu, de a-și mobiliza întreaga capacitate de muncă și creație pentru a da viață grandioasei perspective în care se regăsesc aspirațiile noastre fundamentale. Înțelegînd că misiunea revoluționară a pionierilor și școlarilor de azi este de a face ca mărețele idealuri comuniste să triumfe deplin pe pămîntul românesc, în întreaga lor activitate detașamentele și unitățile pionierești urmăresc învățătura temeinică, ridicarea nivelului de cunoștințe, pasiunea și dorința de a învăța și iar a învăța.

Pe lîngă aportul constant în mobilizarea copiilor la cursuri, activitățile extrașcolare aduc și ele o contribuție specifică la procesul învățării în cadrul căruia unirea muncii cu știința și cultura se petrece într-o formă mai flexibilă. Muncind, practic, de exemplu, în cadrul cercurilor tehnico-aplicative, pionierii apelează la cunoștințele teoretice dobîndite în școală, își însușesc noțiuni noi din domeniul tehnic respectiv și își apreciază rezultatul muncii în contextul social, de civilizație, progres și cultură al societății actuale. Prevederea ca în acest an cercurile tehnico-aplicative din casele pionierilor și șoimilor patriei, școli și unități economice să realizeze o cuprindere de cel puțin 75% din totalul pionierilor și școlarilor oferă posibilitatea unui număr însemnat de copii și preadolescenți să se informeze din publicații de specialitate, să descifreze o schiță sau un desen tehnic simplu, să cunoască instrumente de lucru și materiale diverse utilizate în producerea lucrărilor, dispozitivelor, mașinilor, machetelor, prototipurilor tehnice, să participe la construirea unor obiecte funcționale, să cunoască performanțe, încercări și experimente realizate în lume, într-o ramură sau alta a tehnicii moderne.

Tot prin intermediul cercurilor pe obiecte de învățămînt, tehnico-aplicative și culturale, dar și a unor acțiuni care lărgesc considerabil orizontul copiilor, cum sînt: expedițiile „Cutezătorii", albumele ștafetă, concursurile de cunoștințe și deprinderi practice, organizate între detașamente, unități, localități și județe, taberele de creație pe ramuri ale științei, tehnicii și culturii etc. — pionierii fac legături interdisciplinare, corelații, sinteze, observă fenomene ale naturii și procese tehnologice, „descoperă" noi înțelesuri ale vieții pe pămînt, ale universului, dezvoltîndu-și interesul pentru studiu, pentru cercetare, pentru cunoașterea adevărului științific.

Prin acțiuni complexe de educație patriotică, cum sînt „Tot înainte!", dedicată aniversării a 20 de ani de la Congresul al IX-lea al partidului, sau acțiunea concurs „Patrie română, țară de eroi", manifestările înscrise în Festivalul Național „Cîntarea României" și, în general, prin intensificarea activității politico-educative de masă, activitatea extrașcolară pionierească cultivă mîndria și respectul pentru tradițiile revoluționare ale poporului și în cadrul unor generice mobilizatoare dezvăluie copiilor sensul contemporan al conceptului de romantism revoluționar. Antrenați în ample acțiuni de muncă patriotică pionierii, pe lîngă satisfacția rezultatelor concrete ale muncii depuse, conștientizează treptat semnificațiile sociale ale acesteia, premisele, clădite prin efort colectiv, pentru noi edificii și construcții ale viitorului, în toate domeniile.

Aspirația către viitor, către pace, către instaurarea unei lumi mai drepte și mai bune pe Pămînt, oglindite adesea în desene, versuri și cîntece ale copiilor, ca și în lucrările realizate în cadrul concursului de creație tehnică „Start spre viitor", devin treptat convingeri, care concentrează eforturile de muncă și creație ale copiilor, voința lor de a depăși orice dificultăți, de a contribui la afirmarea personalității și geniului uman.

*

Educația revoluționară are, în momentul de față, dimensiuni largi, care cuprind atît sfera educației intelectuale, cît și a celei moral-patriotice, educația voinței ș.a. Realizată în condițiile păcii, ale avîntului constructiv al poporului manifestat în grandiosul proces de edificare a socialismului și trecerea la comunism, educația revoluționară fructifică în orice domeniu de activitate și în ansamblul acțiunii sociale. Pentru a putea modela conștiința și conduita copiilor și tineretului în spirit revoluționar, cadrele care muncesc cu elevii și pionierii, cu celelalte categorii de tineri este necesar să manifeste ele însele un comportament dinamic, să fie preocupate de progres, de perfecționarea stilului muncii educative prin practicarea unui ansamblu de metode active, prin coparticipare și angajare exemplară în muncă.

Tineretul și copiii, conștienți de importanța formării lor în spirit revoluționar, prin eforturi de autoeducație și autodepășire, prin promovarea elementelor înaintate din viața colectivelor se angajează concret ca în activitățile școlare și extrașcolare în care sînt implicați, să dea randament maxim, să dovedească o conduită exemplară.

Educația revoluționară a noilor generații, ca acțiune condusă de partid, înfăptuită prin eforturul conjugat al școlii, organizațiilor de copii și tineret și celorlalți factori educativi, va rodi plenar, asigurînd scumpei noastre patrii noi culmi de progres și civilizație, respect și demnitate în rîndul popoarelor lumii.

Autoeducație-autoinstruire

(Urmare din pag. 8)

tărilor moderne în procesul de învățămînt; *b)* formarea priceperilor de muncă independentă (familiarizarea elevilor cu diferite surse de cunoștințe, formarea priceperii de a descifra sensul unui text, de a folosi literatura de referință, a reflecta asupra ei, a elabora planul de idei, de a aplica cunoștințele în practică); *c)* educarea tineretului în spiritul folosirii eficiente a timpului de lucru și de odihnă în scopul automodelării. Experimentul fiind organizat la obiectele: Limba și literatura română, Fizică și la orele de diriginție, în lucrare sînt prezentate numeroase exemple, lecții model, tehnici și procedee de lucru, acțiuni educative aferente acestor obiecte menite să ducă la o mai bună pregătire a elevilor pentru autocultivare. Un loc aparte, sub aspectul valorii autoformative, îl ocupă recomandările, sugestiile, regulile și metodele cuprinse în lucrare privind utilizarea eficientă a timpului de lucru și de odihnă precum și modalitățile privind organizarea și planificarea activității.

În capitolul final — Concluzii, recomandări, propuneri — autorul, pornind de la cercetările efectuate și de la studiile existente, face o serie de considerații și sugestii adresate factorilor educaționali și instituțiilor cultural-educative care, transpuse în viață ar putea determina practica instructiv-educativă să facă un pas înainte pe linia stimulării și pregătirii tineretului pentru a participa mai activ la propria lui devenire.

Lucrarea lui Andrei Barna se adresează atît tinerilor aflați în plin proces de formare (elevi, studenți, muncitori), cît și educatorilor (învățători, profesori, părinți, maiștri, ingineri) și se înscrie ca o valoroasă contribuție la cercetarea pedagogică aplicativă, necesară și utilă oricărui educator atît prin problemele puse și rezolvate cît și prin numeroasele idei, opinii, ipoteze, pe care le sugerează stimulînd reflecția, cît și preocupările celor angajați în munca instructiv-educativă.

Întrucît autorul pune accent pe problemele autoinstruirii, este de așteptat o lucrare de mai mare amploare care să dezvolte problemele specifice ale autoeducației și îndeosebi cele legate de metodele și căile de realizare a automodelării ființei umane, lucrare care știm că este în pregătire.

Modalități eficiente de predare a matematicii în clasele I-IV

Lector univ. dr. NICOLAE OPRESCU
Universitatea din București

Într-un articol precedent*, abordînd problemele predării matematicii la cei mici, în manieră modernă, dar cu valorificarea experienței școlii românești, am scos în evidență cîteva principii — pe cît de vechi pe atît de actuale — a căror respectare se impune într-o viziune nouă. Ne-am ocupat în special, despre:

1.1. Accesibilitatea cunoștințelor de matematică, atît sub aspectul gradului de dificultate pe care-l prezintă în învățare, cît și sub cel al limbajului în care acestea sînt exprimate. Continuăm discuția cu analiza a încă trei principii după care vom prezenta cîteva modele de lecții.

1.2. Eșalonarea judicioasă a cunoștințelor pe tot parcursul școlarității, se impune pentru a asigura învățarea în mod progresiv, gradual — noțiuni elementare reluate, extinse, aprofundate. Jerome Bruner, pledînd pentru o programă „în spirală", subliniază că a stăpîni „ideile fundamentale care formează miezul oricărei științe și al matematicii... și a le folosi în mod eficace presupune o continuă adîncire a lor de către elevi și aceasta se realizează printr-o folosire a lor progresivă, în forme din ce în ce mai complexe". El atrage, însă, atenția că aceste noțiuni de bază devin inaccesibile copilului „dacă sînt exprimate formal în ecuații sau într-o structură conceptuală dificilă, dacă nu le-a asimilat la început în mod intuitiv și nu le-a experimentat personal"[1].

Jerome Bruner arată că la fiecare stadiu de dezvoltare, copilul are un mod propriu de a privi lumea înconjurătoare și de a și-o explica. „Sarcina de a preda un obiect sau altul unui copil de o anumită vîrstă constă în a exprima structura acelui obiect în modul în care copilul privește lucrurile înconjurătoare. Sarcina poate fi considerată ca o operație de traducere"[2].

Însăși logica științei obligă la o asemenea eșalonare, sistemul de noțiuni al oricărei științe construindu-se în spirală, cu reveniri, extinderi, aprofundări, integrări tot mai cuprinzătoare. Cu atît mai mult, noțiunile matematice nu se pot asimila de la început în ținuta cea mai elevată, ci ele cunosc o evoluție de la nivelul elementar către cel superior.

1.3. Asimilarea cunoștințelor matematice de către elevii din învățămîntul primar se realizează prin **demersuri pedagogice specifice.**

Între modalitățile de introducere a noțiunilor matematice specifice claselor I—IV reținem: **raționamentul inductiv** — în ultimele clase și cel deductiv — și **intuiția** la baza evidențierii esenței noțiunilor matematice.

Acad. N. Teodorescu subliniază că introducerea noțiunilor matematice în manieră modernă nu înseamnă prezentarea lor, de la început, în ordinea care rezultă din construcția axiomatică a disciplinelor matematice, folosind raționamentul deductiv și eliminînd aspectele intuitive ale obiectelor matematice, ci pentru a putea preda noțiunile în spiritul matematicii actuale, este necesară stăpînirea gîndirii logice. Dar apariția capacității de a gîndi logic nu se produce în mod spontan și la orice vîrstă. Elevul capătă doar putința de a face raționamente logice. „Această calitate trebuie cultivată cu grijă — spune acad. N. Teodorescu — ca un răsad care trebuie crescut pînă în stadiul în care transplantat în pămînt fertil, este pus să se dezvolte, tot

* N. Oprescu, *Permanențe și înnoiri în predarea matematicii la clasele I—IV*, „Revista de pedagogie", nr. 2, 1984.

[1] Jerome Bruner, *Procesul educației intelectuale* (trad.), București, Editura Științifică, 1970, p. 41.

[2] Idem, p. 59

îngrijit, în condiții naturale pentru a ajunge plantă matură"[3].

În lumina acestei concepții, autorul articolului citat recomandă să nu ne sfiim de a folosi *intuiția și experimentul în prima fază a cunoașterii logice, alături de raționamentul deductiv*. Cîștigul va fi mult mai mare dacă, în loc de a folosi raționamentul deductiv și axiomatic cu elevi de orice vîrstă acolo unde știința matematică modernă ne impune să-l folosim, vom deprinde elevii *să construiască mai întîi un model cu ajutorul intuiției, o imagine semiabstractă* a unui obiect matematic cu riscul de a nu cuprinde decît unele aspecte posibile ale categoriei din care ar trebui să facă parte și de *a-l analiza apoi cu mijloacele perfecționate ale gîndirii teoretice*.

În același spirit, J. Bruner susține că „Predarea la o vîrstă timpurie a științelor, matematicii, științelor sociale și a literaturii trebuie organizată în așa fel încît aceste științe să fie expuse cu *o scrupuloasă onestitate intelectuală, dar punîndu-se accentul pe înțelegerea intuitivă, a principiilor și folosirea intuitivă a ideilor de bază*"[4].

În ceea ce privește folosirea modelelor obiectuale în predarea matematicii, s-a creat impresia că matematica actuală se învață la un nivel abstract, aproape în exclusivitate cu trusele de figuri geometrice (Logi I, Logi II) și cu reprezentarea prin desene (mulțimi, corespondențe, intersecții etc.), materialul didactic tradițional (bile, bețișoare, figuri decupate etc.) fiind considerat neavenit. Este cunoscut faptul că în perioada vîrstei școlare mici acționează din plin o importantă lege ontogenetică a activității psihice, *orice înțelegere presupunînd cu obligativitate organizarea ei inițială ca reprezentare, ca intuiție*. În înțelegerea fenomenelor, copilul se sprijină pe acele tipuri de reprezentări care s-au format în contactul lui nemijlocit și permanent cu lumea înconjurătoare[5].

Matematica modernă se cere a fi învățată prin bogate mijloace concrete care, atît prin structura cît și prin modul lor de folosire, să implice gîndirea logică, să-i ajute pe copii să înțeleagă principiile de bază ale acestei discipline. Gîndirea copilului de 6—9 ani cere intuiția. Fără a se abuza de ea, învățarea matematicii la această vîrstă impune folosirea graduală a întregii game de mijloace intuitive: valorificarea experienței de viață a copiilor, operații concrete cu mulțimi de obiecte fizice (bile, nasturi, castane, bețișoare etc.), precum și cu figuri decupate (ciupercuțe, iepurași, flori, fluturi etc.) care se așază pe stelaj, planerograf, tabla magnetică; rigletele; trusele cu jocuri logico-matematice — pentru a ajunge în final la reprezentările grafice și la simbolurile matematice[6]. Bineînțeles, vom urma și drumul de la concepte la intuiție, cerînd elevilor să concretizeze sau să identifice o anumită relație matematică, noțiune, regulă, definiție.

1.4. Matematica se învață lucrînd, exersînd. De aceea, se impune **acordarea locului și a ponderii cuvenite activității de rezolvare a exercițiilor și problemelor** ca activitate principală la clasele I—IV.

Este cunoscut faptul că oricît ar fi evoluat învățămîntul primar — și este evident saltul pe care l-a făcut în ceea ce privește atît funcția sa formativă cît și cea informativă — preponderentă rămîne tot funcția instrumentală. În clasele primare copilul trebuie înarmat, în principal, cu deprinderile de bază privind activitatea intelectuală și practică (citit, scris, calcul, măsurare, exprimare corectă etc.). În această optică, matematica, oricît de modern ar fi interpretată, sub aspectul înțelegerii noțiunilor, trebuie să conducă în final la formarea unor algoritmi stabilizați.

Școala tradițională păcătuia prin aceea că punea copiii să învețe, „pe de rost", formule și calcule (tabla înmulțirii se cînta chiar), fără nici o explicație asupra bazelor teoretice. Copiii formați în aceea școală nu știau ce este înmulțirea, dar știau bine tabla înmulțirii.

Matematica predată în învățămîntul primar după noul sistem, introdus în ultimii patru ani, este orientată către explicarea teoretică a numerelor naturale și a operațiilor cu ele, explicație ce are menirea să dezvolte gîndirea copiilor și să adîncească înțelegerea noțiunilor matematice, punînd o bază mai solidă pentru studierea în continuare a matematicii. Dar, exagerîndu-se în direcția aspectelor teoretice, nu s-a mai putut asigura timpul necesar pentru exersare, pentru algoritmizare. S-a ajuns, în unele cazuri la situația că întîlnești la absolvirea clasei a IV-a copii care îți pot „explica" înmulțirea ca produs, dar nu stăpînesc tabla înmulțirii.

Diminuarea locului și importanței calculului oral și introducerea prematură a calculului în scris este, de asemenea, o abatere de la principiile unui învățămînt gradat care să conducă la formarea deprinderilor stabilizate de calcul. Aprecierea că „stăpînirea unei excelente tehnici de calcul oral, cu ani în urmă, reprezenta un avantaj incomparabil mai mare decît în zilele noastre, cînd mașinile de calcul de la cele mai simple la cele mai perfecționate cunosc o largă răspîndire, dimensiunile și tehnica mînuirii lor făcîndu-le utilizabile pentru masele largi"[7], poate deveni

[3] N. Teodorescu, *Pentru un învățămînt matematic unitar și integral*, în: *Matematica în școala generală*. Culegere de articole metodice și științifice. Societatea de științe matematice din România — București, 1976, p. 21.

[4] J. Bruner, Op. cit. p. 41.

[5] Vezi Ursula Șchiopu, *Psihologia copilului*, București, Editura Didactică și Pedagogică 1967 (p. 207) și Paul Popescu Neveanu, *Curs de psihologie generală* vol. II, Tipografia Universității București, 1977, (p. 172, 216).

[6] N. Oprescu, *Intuiția în învățămîntul modern al matematicii*, în: „Revista de pedagogie" nr. 6, 1979.

[7] Dumitru Roșca, *Matematică clasa a II-a*, Îndrumătorul învățătorului, Editura Didactică și Pedagogică, p. 9.

valabilă pentru treptele terminale ale învățămîntului, în nici un caz însă nu pentru învățămîntul primar. Nu se justifică întru nimic recomandarea ca atunci cînd s-a ajuns la primele calcule de adunare cu trecere peste zece (ex. 7+5) — care se ilustrează clar și convingător cu mănunchiul de bețișoare („zecea") pe care îl leagă — să introducem regulile calculului în scris. Cîtă vreme este posibil să se calculeze mintal — respectiv calculele cu numere mai mici de 100 — nu este necesară tehnica de calcul în scris.

În plus, se neglijează un important aspect al rolului formativ al învățămîntului matematic în ciclul primar. Calculul mintal exprimat oral reprezintă o veritabilă gimnastică a minții, contribuind în mod evident la dezvoltarea gîndirii. De aceea, el trebuie utilizat și după introducerea tehnicilor de calcul în scris, concomitent cu acestea.

Se impune, așadar, restabilirea locului activității de rezolvare a exercițiilor și problemelor. Îndrumările M.E.Î. subliniază sarcina de a se „acorda atenție deosebită formării deprinderilor de calcul prin sporirea numărului de exerciții și probleme efectuate în clasă, atît oral cît și în scris".

2.1. Pentru a prezenta unele modalități concrete de aplicare a principiilor menționate, se impun cîteva **probleme în legătură cu lecția de matematică la clasele I-IV.**

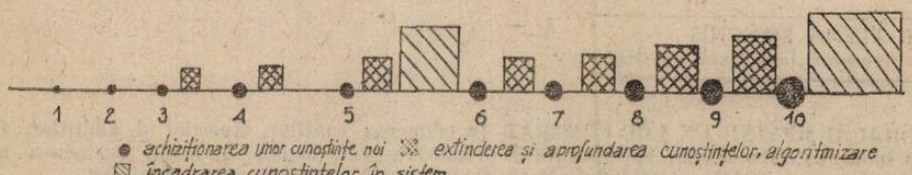
Învățămîntul modern nu numai al matematicii, ci al oricărei discipline școlare, presupune — în esență — *conștientizarea actului predare-învățare*. Aceasta înseamnă aplicarea teoriei acțiunii eficiente (proiectare-efectuare-evaluare), precum și a conducerii științifice a procesului instructiv-educativ. În speță, este vorba de anticiparea modului de desfășurare a activității și a rezultatelor probabile ce se pot obține în secvența respectivă de instruire prin proiectarea și raționalizarea conținutului disciplinei școlare, ordonarea lui pe sisteme de lecții, identificarea obiectivelor pedagogice concrete, conceperea proceselor de predare-învățare, definirea structurii lecției, evaluarea rezultatelor școlare și a procesului de predare-învățare[8]. Astfel, cînd vorbim de desfășurarea unei lecții trebuie să luăm în considerație toată suita de operații care o preced și o succed. Astfel:

a) Analiza logico-funcțională a conținutului disciplinei școlare, pe ansamblu și pe unități informaționale (capitole, teme) conduce la conștientizarea locului și a menirii pe care o are fiecare parte din materia de studiu în ansamblul sistemului. De exemplu, dacă ne referim la *conceptul de număr*, acesta se formează, se aprofundează și se extinde treptat pe toată traiectoria școlară, prin studierea pe rînd a mulțimii numerelor naturale care se includ în mulțimea numerelor întregi, raționale, reale, complexe ($N \subset Z \subset Q \subset R \subset C$). În această perspectivă, învățătorul poate exprima unitățile informaționale mari și preciza accentul ce trebuie pus pe esența fiecărei subunități. Astfel, în clasele I-IV se realizează cunoașterea numerelor naturale și introducerea în studiul numerelor raționale, (fracții ordinare și numere zecimale). În ceea ce privește evidențierea esenței noțiunilor respective, accentul trebuie să fie pus astfel:

La numerele mai mici decît
10 pe cunoașterea fiecărui număr natural în definiția lui științifică; și pe scrierea cifrelor respective;
100 pe cunoașterea sistemului zecimal de numerație și pe scrierea pozițională a numerelor;
1000 și următoarele, pe noțiunea de clasă, ordine, pe cunoașterea și scrierea numerelor de orice mărime.

b) Analiza logico-funcțională a conținutului matematicii care se învață în ciclul primar dă posibilitate stabilirii ritmului de parcurgere a materiei, *conceperii sistemului de lecții*. De exemplu, la numerele mai mici decît 10 se afectează cîte 1—2 lecții pentru predarea fiecărui număr, pe cînd la numerele mai mici decît 100 se programează 1—2 lecții pentru toate numerele de la 0—20 (respectiv 10—20), accentul căzînd pe constituirea sistemului zecimal de numerație, precum și 1—2 lecții pentru numerele 0—100, esența constituind-o componența zecimală a sutei (100 este formată din 10 zeci) și pe transferul cunoștințelor despre numere și numerație dobîndite în cunoașterea numerelor mai mici decît 10 (100 este formată din 10 zeci, o zece conține 10 unități, cu zecile numărăm la fel ca și cu unitățile).

Programarea sistemului de lecții privind predarea și învățarea numerelor mai mici decît 10 — inclusiv numărul 10 — urmează o cale ascendentă, fiecare lecție adăugînd informații noi, aprofundîndu-le pe cele precedente și integrîndu-le treptat într-un sistem, formînd și consolidînd algoritmii de numărare astfel:



● achiziționarea unor cunoștințe noi ▨ extinderea și aprofundarea cunoștințelor, algoritmizare
▨ încadrarea cunoștințelor în sistem

[8] Ion T. Radu, *Tehnologia didactică*, Succesiunea operațiilor de proiectare a lecțiilor, în „Tribuna școlii" din 18 februarie 1984.

c) Conceperea sistemului de lecții dă posibilitate *stabilirii conținutului și a sarcinilor fiecărei lecții*, accesibilizării conținutului lecției prin alegerea celor mai potrivite seturi de exerciții, probleme, lucrări etc. în raport cu nivelul clasei și cu obiectivele urmărite.

d) Identificarea obiectivelor operaționale ale lecției se face în lumina obiectivelor terminale și a celor intermediare ale secvenței respective (capitol, temă, sistem de lecții) și în raport de conținutul care se vehiculează în lecție.

— Poziția lecției în sistem, conținutul ei, obiectivele comportamentale sînt determinante pentru alegerea: tipurilor de învățare, a modalităților de lucru, a mijloacelor, metodelor și strategiilor, a probelor de evaluare.

2.2. Cîteva considerații în legătură cu problemele specifice ale metodologiei predării numerelor naturale mai mici decît 10.

În fiecare epocă, metodologia s-a bazat pe o anumită concepție despre predarea noțiunilor respective. La început s-a insistat asupra succesiunii și denumirii numerelor (elevii să știe să numere). Mai tîrziu, s-a considerat că esențialul constă în formarea numărului respectiv din numărul precedent plus o unitate (axiomele lui Peano). De exemplu, iată cum prezintă G. N. Costescu : predarea numărului 4:

„Cîte degete am ridicat de la mîna dreaptă? (trei degete). Dar de la mîna stîngă? (un deget). Cîte degete am ridicat de la amîndouă mîinile? (patru degete). Cît fac dar 3 degete și cu 1 deget? Cît fac 3 bețișoare și cu 1 bețișor? Cît fac 3 și cu 1? Ce număr am învățat acum? (numărul 4)"[9]

Preocupările pentru formarea conceptului de număr au condus la extinderea și amplificarea metodologiei respective. Iată ce spune Grigore Patriciu în legătură cu predarea primelor zece numere, pe care el le încadrează în două subgrupe: 1—5 și 5—10:

„În tratarea unui grup de numere facem următoarele lucruri: a) intuiția numerelor și numărarea lor; b) scrierea lor; c) compunerea și descompunerea lor intuitiv și oral; d) comparația numerelor; apoi operațiile, individual, cu fiecare număr"[10].

În anii de după reforma învățămîntului, în predarea numerelor mai mici de 10 s-a folosit următoarea metodologie:

— formarea numărului din numărul precedent plus o unitate;

— cercetarea grupelor naturale de obiecte

— compunerea și descompunerea numărului;

— numărarea în ordine crescătoare și descrescătoare[11].

Concepția care s-a impus în ultimul timp în școala noastră, începînd din deceniul al șaptelea[12] și mai ales din anul 1978—1979, a fost aceea a **fundamentării noțiunii de număr pe mulțimi.** Așa cum am mai arătat, însă, cunoștințele despre mulțimi trebuie să constituie doar fundamentul științific al noțiunii de număr, dar să nu se exagereze în sensul de a se preda teoria mulțimilor în locul cunoașterii numerelor naturale. Astfel, este necesar ca elevii să constituie mulțimi de obiecte după un atribut comun, să cunoască intuitiv mulțimi cu și fără elemente comune, dar mai ales să știe să compare două mulțimi prin stabilirea corespondenței element cu element, pentru a putea ajunge la ideea de mulțimi care au același număr de elemente și la cea de clasă de echivalență (fără a folosi acest termen).

[9] G. N. Costescu, *Metodica matematicii*, vol. II ed. I, București. Editura Librăria H. Steinberg 1905, p. 53-54.

[10] Grigore Patriciu, *Metodica învățămîntului în școala primară*, București. Editura Librăriei și Tipografiei Steinberg, 1919, p. 80.

[11] Vezi N. Oprescu ș.a., *Metodica predării aritmeticii în școala generală de 8 ani*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1965.

[12] Vezi Ioan Aron, *Metodica predării aritmeticii la clasele I—IV*. Manual pentru liceele pedagogice, București, E.D.P. 1972 și N. Oprescu *Modernizarea învățămîntului matematic în ciclul primar*, E.D.P., 1974.

Metodologii noi în predarea psihologiei în liceul pedagogic

Prof. ELENA BONCHIȘ
Liceul Pedagogic „Iosif Vulcan" din Oradea

ȘCOLII ÎI REVINE UN LOC CENTRAL în educarea copiilor, tinerilor și adulților, fiind principala instituție socială specializată în pregătirea profesională și la un asemenea nivel încît integrarea socială și profesională să devină posibilă îndată după absolvire.

Documentele de partid și de stat formulează cerințe ferme în vederea ridicării calității pregătirii viitorilor educatori. În acest sens, disciplinele de specialitate — psihologia și pedagogia au un rol important în pregătirea viitorilor învățători și educatoare, a viitorilor activiști sociali, propagandiști ai culturii socialiste în mediul rural sau urban.

Psihologia științifică este un produs al unor îndelungate preocupări intelectuale, înainte de a se constitui ca știință autonomă ea a făcut parte integrantă din filosofie, constituindu-se în cadrul acesteia ca disciplină relativ independentă încă din sec. al XVIII-lea — proces desăvîrșit în a doua jumătate a veacului al XIX-lea. De altfel, toate disciplinele al căror obiect de studiu este mai complex, care studiază forme mai înaintate de mișcare a materiei s-au constituit mai tîrziu ca științe autonome. Apariția psihologiei ca știința autonomă cu caracter experimental a fost pregătită de filosofia materialistă empiristă din Europa secolului al XVIII-lea și de dezvoltarea științelor naturii îndeosebi de succesele obținute de acestea prin utilizarea experimentului ca metodă de cercetare, acesta fiind introdus și în studiul fenomenelor psihice.

Actualmente studiul psihologiei în liceul pedagogic contribuie la:

— formarea unui sistem clar de concepte și reprezentări cu privire la factorii și condițiile ce determină dezvoltarea psihică a omului;

— cunoașterea particularităților psihice de vîrstă și individuale ale copiilor (preșcolari și școlari mici);

— dezvoltarea unor capacități de observare și de decodificare a caracteristicilor exprimate, dar și cele implicite ale personalității copiilor de diferite vîrste;

— formarea unor priceperi și deprinderi de manipulare a unor metode și tehnici psihologice ușor de mînuit și eficiente, utilizabile în activitatea de cunoaștere a copilului etc.

Avînd în vedere complexitatea și dificultatea cunoștințelor de psihologie generală și a copilului, în activitatea de predare-învățare, am folosit diferite tehnici și procedee, de la cele clasice, tradiționale, la cele moderne.

Înțelegerea noțiunilor și mai ales trezirea interesului pentru această disciplină au fost facilitate de folosirea diferitelor materiale și mijloace aflate în dotarea laboratorului de psihologie sau procurate prin Casa Personalului Didactic.

În cele ce urmează vom prezenta cîteva aspecte legate de predarea psihologiei în liceul pedagogic.

Lucrările practice pe care le desfășurăm fie în cadrul orelor de psihologie, fie în cadrul activității de practică pedagogică urmăresc: însușirea și fixarea unor cunoștințe de bază din domeniul psihologiei generale și a copilului; cunoașterea, evidențierea unor particularități ale proceselor psihice la vîrsta preșcolară și școlară mică sau chiar preadolescență și adolescență, inițierea elevilor în tehnica cercetării experimentale. În cadrul lucrărilor practice de psihologie, elevii efectuează diferite experimente simple, simulînd procesul elaborării unei lucrări științifice la un nivel elementar și schematic. Vom prezenta cîteva exemple:

1. **Legile amestecului culorilor:**

Problema de studiat — porțiunea vizibilă din spectrul undelor electromagnetice o constituie frecvențele cuprinse între 396—760 milimicromi. Dacă se vor suprapune pe același punct al retinei radiații electromagnetice de diferite lungimi vom percepe nuanțe deosebite de cenușiu sau de diferite culori. Pentru fiecare culoare din spectru există o altă culoare cu care aceasta, amestecată într-o anumită proporție, va da culoarea cenușie sau albă. Materialul pe care îl utilizăm este un variator de culori și discuri confecționate din cartoane colorate. (Variatorul l-am construit dintr-un ventilator de birou).

Desfășurarea lucrării: se fixează cîte un disc pe rotorul ventilatorului, fiecare elev notîndu-și pe caiet culoarea ce va rezulta din amestecul celor două de pe disc. Se trece apoi la observarea culorii discului în rotație.

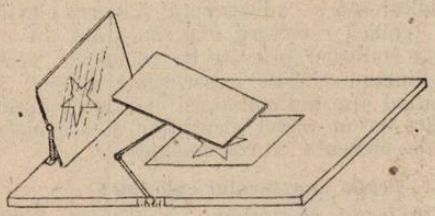
2. **Rolul cuvîntului în percepție**

După cum a arătat I. P. Pavlov în acțiunea și interacțiunea celor două sisteme de semnalizare rolul conducător revine cuvîntului. Acțiunea reglatoare a cuvîntului asupra primului sistem de semnalizare poate fi ușor demonstrată cu ajutorul unor desene realizate din linii întrerupte sau siluete lacunare. Obiectele astfel desenate nu pot fi recunoscute în momentul percepției decît dacă subiectului i se spune să caute imaginea unui anumit obiect. Lucrarea se desfășoară individual în cadrul activității de practică pedagogică, avînd ca subiecți copiii preșcolari și școlari mici. După ce l-am familiarizat pe copil cu ambianța îi prezentăm pe rînd cîte o imagine întrebîndu-l: ce reprezintă această imagine?. Copilul privește imaginea cîteva secunde, iar practicantul notează apoi răspunsul în caietul de practică pedagogică, într-un tabel pregătit dinainte. În partea a doua a lucrării se expun toate imaginile în fața copilului și este întrebat: poți să arăți care este o pară? etc.

3. **Transferul bilateral**

Deprinderile consolidate exercită o influență pozitivă sau negativă asupra noilor deprinderi în curs de formare. Acest fenomen poate fi demonstrat și în cazul elaborării

deprinderii de desenare în oglindă. Scopul acestei lucrări este evidențierea transferului bilateral. Materialul necesar: dispozitiv pentru scrierea în oglindă și un număr de desene.



Pe o planșetă dreptunghiulară am montat un paravan pe două suporturi reglabile în așa fel încît poziția paravanului poate fi modificată pentru a acoperi în întregime desenul executat de către elev. Acesta își poate urmări imaginea mîinii într-o oglindă și poate în acest fel să vadă (inversat) ceea ce desenează.

Desfășurarea lucrării: se fixează desenul pe planșeta dispozitivului. Subiectul conturează figura dată cît mai repede și fără să iasă din desenul model. Dacă eventual greșește încearcă să revină la poziția de unde a început să greșească. Se efectuează următoarele probe: desen cu mîna stîngă (sau dreapta pentru stîngaci); zece desene cu mîna dreaptă; trei desene cu mîna neîndemînatică.

Se cronometrează fiecare probă. Noi am folosit acest aparat alături de probe montessoriene și în dezvoltarea motricității mîinii la școlarii mici.

În cadrul activității de practică pedagogică elevii desfășoară asemenea mici experimente individual sau grupați în grupe de patru pînă la opt elevi, unul avînd rol de examinator ceilalți de observatori. Alteori lucrările sînt desfășurate și conduse de către profesor, urmînd ca elevii să descrie ce au observat.

În alte situații însă fie din cauza complexității fenomenului, fie din lipsă de instrumente necesare folosim cu deosebit succes textul literar.

În cadrul lecției „Evoluția proceselor afective la școlarul mic", unde ne-am fixat ca obiective cunoașterea importanței afectivității la școlarul mic; stabilirea factorilor ce determină evoluția acestui proces, cunoașterea liniilor de evoluție și posibilități de evidențiere a afectivității la școlarul mic (obiectiv realizabil la practica pedagogică), am introdus și utilizat cu efect deosebit textul literar, ținînd seama mai ales că trăirile afective aduc o contribuție însemnată la îndeplinirea sarcinilor urmărite în procesul instructiv-educativ:

— înțelegerea conținutului unor texte literare;

— însușirea ideilor morale;

— îndrumarea conduitei;

— înțelegerea izbînzilor și năzuințelor clasei muncitoare;

— înțelegerea trecutului de luptă al poporului.

Toate acestea sînt realizabile dacă sînt prezentate viu și expresiv. „Cînd explica ascultam cu toții și istoriile minunate cu Ștefan cel Mare și Mihai Viteazul, le-am știut chiar din clasa întîi. Mai cu seamă explicațiile la istorie erau minunate. Pe sub tavanul scund al clasei treceau eroii altor vremuri în cununile lor de neguri. Îi urmăream înfiorat, auzeam parcă freamătul luptelor și acasă îi visam o noapte întreagă. Uite, și acum mi se pare că Domnu nostru a fost un om deosebit. Îi scînteiau privirile și era și el mișcat cînd ne spunea despre mărirea strămoșilor. Cînd făcea un semn cu mîna, așa, într-o parte, parcă ridica o perdea de pe trecut, și eu vedeam tot ce spunea glasul lui", *Domnu Trandafir*, de Mihail Sadoveanu.

Integrarea copilului într-un nou tip de activitate, progresele intelectuale, grupul social nou format, cuvîntul ca semnalizator al unor situații cu rezonanță afectivă, imitația, cunoașterea unor producții literare beletristice sînt factori de influențare a evoluției afectivității la școlarul mic.

Pentru ca elevul, viitor educator, să înțeleagă și să pătrundă sensul celor spuse și mai ales faptul că literatura are un rol deosebit de important în formarea și dezvoltarea unor emoții și sentimente superioare la școlarul mic am ales un fragment din *Manualul de Citire de clasa a IV-a*, Editura Didactică și Pedagogică, 1982; „De cîte ori îmi amintesc aceste vorbe — și mi se întîmplă foarte des în călătoriile mele — mă întreb ce floare am mai cules din buchetul nepieritor. Poate să fie imaginea unui apus de soare printre munții încărcați de zăpadă, cînd crestele primesc străluciri de diamant; poate să fie imaginea gălăgioasă a unui oraș tînăr, cu uzine și vehicule nenumărate, oameni mulți și grăbiți, cu vitrine luminoase și turnuri înalte; poate să fie un șes întins, în miez de vară, cu grînele aurii, așteptînd somnoroase secerișul și mișcîndu-și mustățile lungi în somn; poate să fie priveliștea albastră a Voronețului sau cea fumurie a Castelului de la Bran. Oriunde m-aș duce, orice aș vedea, îmi vine în minte comparația învățătoarei mele și buchetul care stă de veacuri nesfîrșite în vaza transparentă a mării, oferindu-ne tuturora mireasma și frumusețea. *Buchetul de flori* de Ana Blandiana.

Analiza jocului ca tip de activitate dominantă la vîrsta preșcolară ne oferă, de asemenea, posibilitatea introducerii textului literar mai ales cînd facem sublinieri privind funcțiile jocului, în care printre altele se reflectă stările sociale, interesele epocii, speci-

ficul poporului, al clasei sociale: „Cînd începe a toca la biserică, Zahei al tău, cel cuminte, fuge și el afară și începe a toca în stative, de pîrîie pereții casei și duduie ferestile. Iar stropșitul de Ion, cu talanga de la oi, cu cleștele și cu vătraiul face o hodorogeală și un tărăboi, de-ți ie auzul. Apoi își pune cîte-o ţoală în spate și cîte un coif de hîrtie în cap și cîntă „aliluia și Doamne miluiește popa prinde peşte", de te scot din casă. Și așa în toate zilele de cîte două trei ori, de-ți vine cîte odată, să-i coșești în bătaie, dac-ai sta să te potrivești lor" din *Povești. Amintiri*, de Ion Creangă. Editura Minerva, București, 1982.

Frica de pedeapsă, îndepărtarea unei bănuieli, încercarea de a găsi o scuză sînt cauze ale minciunii infantile, copilul neagă de a fi comis o greșeală chiar dacă a făcut-o.

Acest gen de minciună l-am analizat în cadrul activităților de cerc, ilustrînd cu un text literar, tot de Ion Creangă: „Cînd punea mama laptele la prins, eu, fie post, fie cișlegi, de pe a doua zi și începeam a linchi grosciorul de pe deasupra oalelor; și tot așe în toate zilele, pănă ce dam de cîișleag. Și cînd căuta mama să smîntînească oalele, smîntînește, Smarandă, dacă ai ce...

— Poate c-au luat strigoaicele mana de la vaci, mămucă, ziceam eu, șezînd închircit și cu limba scoas-afară dinaintea mamei, jos lîngă oale.

— Doamne, prinde-l-voiu strigoiul cela odată la oala cu smîntînă, zicea mama, uitîndu-se lung la mine ș-apoi las'? Nănașa din grindă are să-i știe de știre, de nu l-or putea scoate din mînă mea tot neamul strigoilor și strigoaicelor din lume!... Se cunoaște el strigoiul care a mîncat smîntîna de pa limbă..." din volumul *Povești, Amintiri*, de Ion Creangă, Editura Minerva, București, 1982.

Selectarea și a altor fragmente literare am realizat-o din literatura românească clasică sau contemporană cunoscută și accesibilă elevilor claselor a IX a și a X-a.

În final, subliniem ideea că Psihologia generală și a copilului contribuie într-o măsură însemnată la formarea viitorilor educatori, realizînd printre altele și o „invitație" la cunoaștere și autocunoaștere.

„Știința despre sine trebuie să ducă spre omenie, înțelepciune și arta de a trăi. Arta de a trăi este și iscusința de a te șlefui mereu spre a crea din tine o operă de artă, o ființă autonomă, eliberată de tirania instinctelor, de impulsuri egoiste și pasionale... Arta de a trăi este arta de a ne apropia de noi și de alții, năzuința de a da viață modelului conceput de noi, de a face din el un colaborator fidel, o personalitate creatoare în măreața operă comună de făurire a unei lumi umane libere, stăpîne pe destinele ei (Vasile Pavelcu, *Invitație la cunoașterea de sine*, Editura Științifică, 1970).

Avînd în vedere resursele formative ale acestei discipline pledăm pentru studiul ei pe parcursul întregului proces de formare a elevilor de liceu pedagogic.

Evoluția caracteristicilor psihopedagogice sub influența instruirii formative

AURELIA COAȘAN
Institutul de Igienă și Sănătate Publică, Cluj-Napoca

VALORIFICAREA REALĂ mai deplină a potențialului formativ al activităților instructiv-educative impune ca fixarea și verificarea să fie realizate cît mai diversificat și în învățămîntul preșcolar pentru că numai astfel putem deveni posesori retroinformaționali autentici „a ceea ce" și „cît" a asimilat copilul, cît de eficiente au fost strategiile și mijloacele pe care le-am utilizat. Susținem aceasta întrucît, cu ocazia asistențelor la activități, la mai multe grupe, am constatat că adesea momentul final al activității destinat de fapt întipăririi și înțelegerii esențialului din activitatea desfășurată, se desfășoară uneori în mod șablon.

Aprecierea volumului și a calității cunoștințelor însușite nu-i revine grădiniței și nici nu trebuie să ocupe ponderea deținută în școală. Dar, aceasta nu înseamnă că verificarea, controlul însușirii cunoștințelor trebuie să fie subestimate. Aprecierea are funcțiile ei bine definite. Verificînd cunoștințele acestea se consolidează mai temeinic, pot fi depistate la timp eventualele inexactități de însușire a conținuturilor informaționale.

Pentru îndeplinirea la nivel calitativ superior a finalităților educaționale este necesar deci pe linia aprofundării cît mai cuprinzătoare a obiectivelor specifice pentru sistemul activităților realizabile în grădinițe, în cadrul conducerii procesului de învățămînt să se acorde importanța cuvenită verificării informațiilor dobîndite de copii.

Ne-am orientat spre realizarea unei instruiri formative a preșcolarilor încît aceasta nu se

limitează la „stabilirea performanței realizate de copil la un moment dat și urmărește mai ales diagnosticarea diferențială a capacității de a profita de experiența dobîndită în cadrul unei anumite activități"[1].

Evaluarea formativă a nivelului de pregătire a preșcolarilor, ca premisă a adaptării școlare optimale are un rol esențial întrucît constituie o modalitate obiectivă de punere în evidență a randamentului obținut și reprezintă un mijloc important de învățare, respectiv de instruire, furnizînd informația necesară pentru implementarea pe baze științifice a unor măsuri de ameliorare a acestei activități.

Pornind de la aceste premise teoretice, în prezentul studiu ne-am propus să urmărim în ce măsură prin instruire formativă, organizîndu-ne judicios momentul de fixare a cunoștințelor și activitatea de verificare a lor, putem contribui la dezvoltarea preșcolarilor, la impulsionarea evoluției unora dintre caracteristicile psihopedagogice.

Justificarea temeiniciei presupunerii avansate, confirmată de verosimilitatea semnificației rezultatelor obținute, ar putea demonstra explicit și implicit posibilitatea perfecționării și accelerării capacității de adaptare a copiilor la solicitările școlare, ceea ce determină în ultimă instanță creșterea nivelului actual al învățării și a eficienței sale.

Metodele utilizate

Investigațiile întreprinse au cuprins acei preșcolari din grupele mari care, pe baza examinării cu un chestionar de apreciere a maturității școlare[2], i-am depistat ca prezentînd simptome nespecifice pentru școlarizare la 6 ani. Ne-am orientat asupra acestei categorii de copii întrucît, deși frecvența lor într-o grupă de clasă este destul de redusă (1—3 copii), am constatat că aceștia nu asimilează integral cunoștințele transmise.

Pentru examinarea psihologică am folosit testul Goodenough și Matricele Progresive Raven Color.

Tabloul simptomatic al imaturității școlare[3] rezidă cel mai frecvent în faptul că la începutul școlarizării unii copii abia au împlinit vîrsta de 6 ani. De exemplu, un sondaj asupra copiilor amînați de la școlarizare din județele Bistrița-Năsăud, Cluj, Harghita, Maramureș și Mureș a relevat că dintr-un efectiv de 486 copii 57,4% din ei erau născuți în perioada 15 iunie — 15 septembrie. Apreciem că pentru această categorie de copii, la solicitarea părinților, să se acorde dispensă de vîrstă la școlarizare.

Prin acțiunile preventive întreprinse ne-am propus pe de o parte să reducem la cît mai puține cazuri amînarea înscrierii în clasa I, iar pe de altă parte, depistarea din timp a copiilor cu imaturitate școlară latentă avea menirea de a asigura pînă la urmă înscrierea la școală la împlinirea vîrstei de 6 ani.

Dintre procedeele utilizate în scop formativ pentru fixarea cunoștințelor în încercarea de permanentă sporire a eficienței activităților amintim repetarea și în ziua următoare a conținutului transmis în ziua precedentă prin reveniri și discuții în orele de activități la liberă alegere, precum și prezentarea de materiale intuitive[4] sub forma unor imagini atractive, recomandate și oferite spre experimentare de prof. univ. dr. Ursula Șchiopu. Itemii componenți ai acestor probe fac apel la scopul, sarcinile educației preșcolare și la obiectivele educative ale programei de activități din grădiniță.

Exercițiile din această carte vizau dezvoltarea aptitudinii de școlarizare cu deosebire comprehensiunea verbală, raționamentul logic, capacitatea de reprezentare spațio-temporară, memoria, atenția, gîndirea, precizia percepțiilor, coordonarea motrică etc.

Aprecierea ca act psihopedagogic de determinare calitativă ori cantitativă a rezultatelor instructiv-educative am folosit-o cu rol de:

— verificare a achizițiilor însușite și de aplicare în practică a celor însușite;

— evidențierea dificultăților întîmpinate;

— determinare a rangului deținut de un copil la un moment dat în cadrul grupului restrîns sau mai larg;

— înregistrare a progresului realizat prin compararea propriilor realizări;

— pronosticarea evoluției activităților în etapa următoare.

O importanță deosebită am acordat în acțiunea de verificare a cunoștințelor priceperilor și deprinderilor însușite de copii observării curente, analizînd dacă urmăresc desfășurarea activității, cum ascultă explicațiile, cum execută lucrările date în scopul fixării. Știind că în orice moment al verificării activității de zi ei puteau fi solicitați să continue răspunsurile colegilor, să sesizeze părțile bune sau eventualele erori le-am activizat atenția, le-am stimulat interesul de cunoaștere, de acțiune, s-au angajat mai activ în actul educativ.

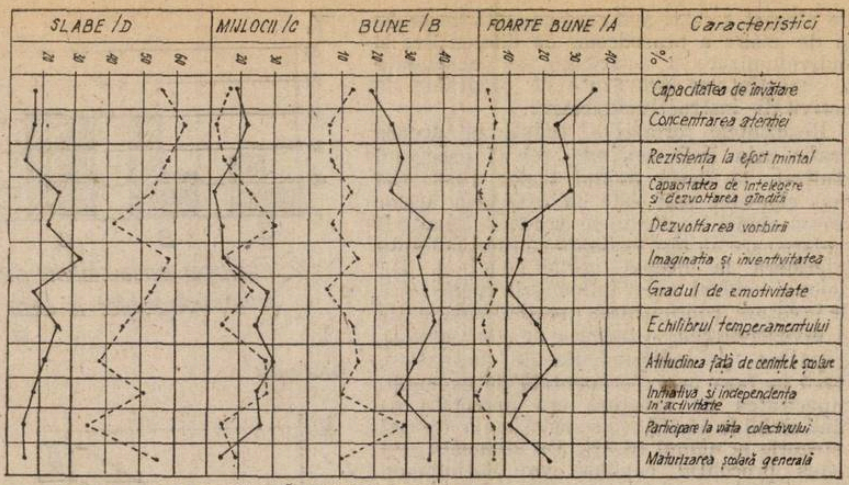
Pe lîngă demonstrare dintre variantele ajutorului acordat, în dezlegarea exercițiilor, menționăm pe cel vizual, uneori sub formă gestuală și verbal, constînd din indicații, sugestii. Ajutorul l-am folosit și ca procedeu de corecție. Niciodată nu-i spuneam copilului „Nu, nu este așa"; „Ai greșit!", ci îi

[1] T. Kulcsar, *Lecții practice de psihodiagnostic*, Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca, 1980, p. 19

[2] A. Coșan, *Evaluarea educabilității copiilor mici prin verificarea cunoștințelor*. În „Învățămîntul preșcolar și școala". Culegere metodică editată de „Revista de pedagogie" 1981, p. 20—26

[3] A. Coșan, *Imaturitatea școlară*, în „Revista de pedagogie", nr. 11, 1977, p. 44—47.

[4] Thelma, Gwinn Thurstone, *Le livre rouge*, Copyright, 1972.



EVOLUȚIA PE CATEGORII DE PERFORMANȚĂ A 12 CARACTERISTICI PSIHOPEDAGOGICE EVALUATE PREEXPERIMENTAL ---SI POSTEXPERIMENTAL ——

Graficul 1.

spuneam, îi arătam cum trebuie să execute corect. Trebuia întărită asociația dintre exactitatea execuției și a explicației (cum e corect). Corectarea o făceam într-un mod firesc. Tonul, expresivitatea, gesturile, aveam grijă să nu sugereze mustrare pentru a nu descuraja copilul. Am procedat ca atare întrucît am considerat că numai întărind comportamentele bune mărim probabilitatea ca ele să mai apară.

Întrucît școlarizarea vizează educația în toate planurile sale, nu ne-am limitat numai la aspectele enumerate, ci am urmărit obținerea de informații și despre unele particularități comportamentale ale personalității. În scopul menționat am solicitat cadrele didactice să completeze, pe baza unei fișe de apreciere, un formular tip, evaluînd fiecare copil în funcție de următoarele caracteristici psihopedagogice: 1) capacitatea de învățare; 2) concentrarea atenției 3) rezistența de efort mintal; 4) capacitatea de înțelegere și dezvoltarea gîndirii; 5) vorbirii; 6) imaginația, inventivitatea; 7) gradul de emotivitate; 8) echilibrul temperamentului; 9) atitudinea față de activitatea școlară; 10) inițiativa și independența în activitate; 11) participarea la viața colectivului și 12) maturizarea școlară generală. Fiecare copil putea fi încadrat în una din cele patru trepte posibile *(A,B.C.D* — foarte bună, bună, mijlocie, slabă) de evoluție a respectivelor procese psihice și particularități individuale.

Rezultatele constatative din etapa preexperimentală pot fi urmărite pe traseul liniei întrerupte din graficul 1. Caracteristicile evaluate ca fiind foarte bune (A) au fost indicate la prima examinare la mai puțin de 10% dintre copii, iar imaginația, inventivitatea, inițiativa și independența în activitate nu apar ca foarte bune la nici unul din copiii cuprinși în experiment (grafic 1 A). În schimb, din graficul 1 D (caracteristici slabe) se observă că majoritatea acestor copii (peste 40%) se plasează în categoria celor care prezintă caracteristici nespecifice școlarizării în condițiile aprecierii pregătirii lor pentru școală pe baza criteriului de vîrstă cronologică. Astfel, 56,6% dintre ei învățau lent și uitau ușor, necesitau mai mult repetări pentru învățare (caracteristica 1 = c1); 61,6% aveau atenția superficială și greu de captat, odată orientată devenea instabilă (c2); 59,6% nu prezentau rezistență la efort mintal, capacitatea de lucru era mică, oboseau ușor (c3); 53,5% întîmpinau dificultăți în stabilirea esențialului și se pierdeau în detalii secundare, erau superficiali, lenți în gîndire, sesizau greu scopul central, nu se pricepeau să folosească regulile învățate și în alte împrejurări decît cele șablon (c4); 42,4% aveau vocabularul sărac, prezentau tulburări de vorbire (c5); 59,6% aveau imaginația săracă (c6); 53,5% erau timizi (c7); 43,4% aveau o energie redusă, erau mai reținuți, îndeplineau cu greutate și uneori incomplet sarcinile primite (c8); 39,4% erau neglijenți, superficiali, inactivi (c9); 51,5% necesitau control și îndrumare permanentă în realizarea sarcinilor (c10); 35,4% nu participau la viața colectivului (c11); iar 55,6% prezentau o maturitate școlară generală insuficientă (c12).

În graficul 1 B și 1 C este redată repartizarea diferențiată a distribuției proceselor psihice și a însușirilor individuale care scot în evidență nivelul de evoluție în categoria bună *(1 B)* și mijlocie *(1 C)*. În fața acestei diversități de repartizare, atît a copiilor, cît și a proceselor și însușirilor lor psihice, spre a impulsiona saltul lor spre nivelurile evolutive superioare celor în care se încadrau în momentul evaluării inițiale, am fost confruntată cu o necontenită muncă

de alegere a celor mai corespunzătoare probe și de găsire a procedeelor de diferențiere și individualizare a activității de consolidare a cunoștințelor prevăzute de programa de activități instructiv-educative.

Rezultatele formative, redate pe același grafic prin linii continue, relevă progresul realizat, la finele anului școlar 1983. Cel mai elocvent salt este la categoria acelor caracteristici implicate în procesul adaptării școlare care au fost evaluate ca fiind la limita inferioară la început (g r a f i c u l 1 D). Cel mai evident a fost influențată capacitatea de învățare, concentrarea atenției, imaginația și inventivitatea, rezistența la efort mintal, inițiativa și independența în activitate. Dacă în faza preexperimentală de exemplu, capacitatea de învățare era apreciată ca fiind slabă la 56,6%, ea se menține în această categorie la numai 18,7%. De asemenea, s-a redus procentul copiilor care întîmpinau dificultăți în concentrarea atenției de la 61,6% la 18,7%, iar rezistența scăzută la efort mintal de la 59,6% la 15,6%. Ritmul mai lent de evoluție, deși pozitiv și semnificativ mai bun decît inițial, a fost la dezvoltarea vorbirii, echilibrul temperamentului și atitudinea față de activitatea școlară (g r a f i c 1 D).

Analiza comparativă a copiilor în prima și a doua fază experimentală redată în g r a f i c u l 1 B, relevă că tocmai aceste caracteristici (5 și 8) împreună cu reducerea emotivității și maturizarea școlară generală au progresat cel mai mult la copii din categoria celor evaluați ca fiind buni la început.

Evoluția caracteristicilor la copiii din categoria mijlocie nu diferențiază semnificativ cele două etape pre- și postexperimentale (g r a f i c u l 1 C).

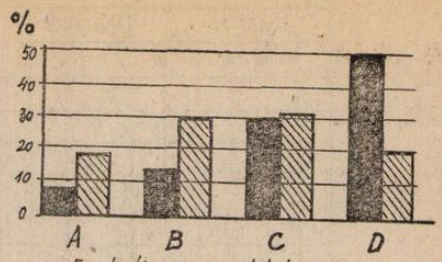
Progresul realizat de copiii apreciați ca fiind foarte buni (gr'a f i c u l 1 A) în final cunoaște următoarea evoluție: cel mai mult a avansat (de la 4% la 34%) capacitatea de învățare; s-a perfecționat capacitatea de înțelegere, dezvoltarea gîndirii (de la 2% la 28%); atitudinea față de cerințele școlare (de la 7% la 24%).

Evoluția pe ansamblul caracteristicilor psihopedagogice este redată în g r a f i c u l 2.

Probele Goodenough și Raven au relevat, în general, un nivel de dezvoltare cvasinormal. În intervalul normalității s-a constatat totuși un progres. Astfel, pentru ansamblul copiilor investigați, cota inițială era de 17,6 la Goodenough care echivala cu un coeficient intelectual *(Q.I.)* de 88, în final cota realizată a fost de 22,8, ceea ce corespunde unui *Q.I.* de 92. Situația este similară și pentru rezultatele obținute la Matricele progresive Raven color, cota inițială fiind de 18,5 care se încadrează în centilul 80, iar cea finală de 23,4 care corespunde centilului 90.

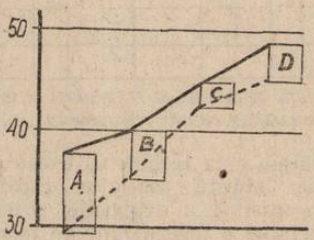
Din g r a f i c u l 3 rezultă progresul realizat pe grupe de copii la proba de maturitate școlară*; grupele fiind constituite pe baza

* Examinări efectuate de asistenta Felicia Pop



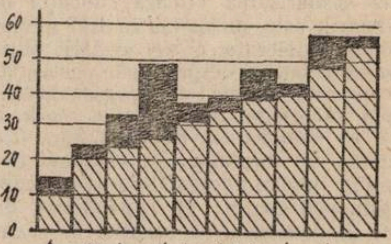
2. Evoluția ansamblului caracteristicilor psihopedagogice în faza inițială ■ și finală ▨

Graficul 2



3. Ritmul saltului înregistrat la proba de maturitate școlară

Graficul 3



4. Ridmul individual al progresului la proba de maturitate școlară (Nr. = 10 copii)

Graficul 4

primei evaluări. În *categoria A* am inclus acei copii care au avut peste 75% din caracteristici foarte bune, în *categoria B* pe cei cu peste 75% caracteristici bune ș.a.m.d. G r a f i c u l 4 relevă, la aceeași probă, ritmul individual al progresului la un număr de 10 copii.

Se poate *concluziona* că, folosirea adecvată, creatoare a metodelor de predare și de evaluare a cunoștințelor poate contribui la sporirea eficienței muncii didactice și îi ajută pe copii să-și însușească în mod temeinic cunoștințele, îi obișnuiește cu familiarizarea unui stil corespunzător de muncă intelectuală.

Tehnici de formare a gîndirii conceptual-figurale în procesul învățării capitolului de electricitate

Prof. ELENA-OTILIA MOLDOVAN
Școala cu clasele I—X din comuna Gurghiu, județul Mureș

FORMAREA UNUI STIL DE MUNCĂ INTELECTUAL în procesul predării fizicii este unul dintre scopurile majore ale învățării acestui obiect. Aceasta în primul rînd pentru că fizica prin specificul ei, ca o disciplină cu adînci implicații tehnice, are o deosebită contribuție la formarea tipului de intelectual al zilelor noastre capabil să decodifice limbaje specifice ale informației actuale, să creeze chiar noi limbaje. Simbolurile grafice — limbajul specific al tehnicii — devin un instrument utilizat în studiul fizicii. Fără cheia decodificării acestui limbaj omul zilelor noastre este lipsit de un important canal de comunicare cu societatea în care trăiește.
Profesorul de fizică are obligația să cunoască precis conținutul obiectivelor pe care să le realizeze pentru formarea unor componente specifice stilului de muncă al fizicianului, precum și ierarhia acestora în ansamblu obiectivelor predării-învățării fizicii.

În studiul pe care l-am întreprins m-am oprit asupra unuia dintre obiectivele importante ale realizării acestor componente și anume acela al formării gîndirii conceptual-figurale.

Importanța abordării acestei probleme e necesar să fie privită în următorul context:

— în literatura psihologică a ultimelor decenii cîștigă teren tot mai larg ideea că structurile psihice ale intelectului uman, operațiile mintale sînt rezultatul acțiunilor obiectuale [*1*];

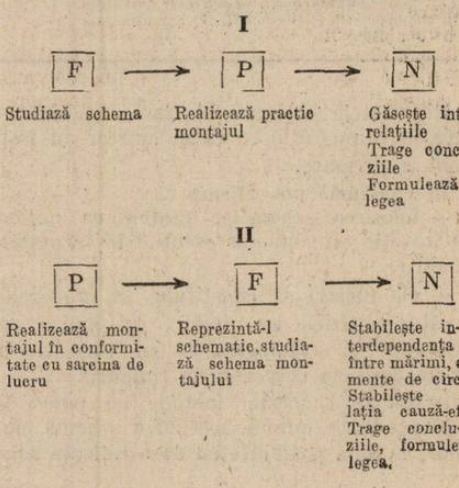
— există în ultima perioadă o vădită preocupare pentru problema corelației dintre componentele concret-figurale și abstract-noționale ale gîndirii, problema rolului pe care îl are componenta intuitiv-figurală în rezolvarea diferitelor probleme tehnice [*2*].

Fizica, și în particular capitolul de electricitate, este un obiect cu adînci implicații tehnice. Or, însușirea noțiunilor de electricitate este strîns legată de folosirea unor simboluri convenționale, reprezentări schematice, grafice, ce constituie un suport specific al mijloacelor intuiției adică „componenta figurală a activității" [2]. În însușirea inițială a unor cunoștințe teoretice de electricitate, a noțiunilor, conceptelor, componenta figurală a activității joacă un rol de esență. De asemenea, rezolvarea majorității problemelor este însoțită de apariția unui sistem de imagini și operarea cu ele.

În asemenea context în fața profesorului de fizică se ridică următoarele probleme: *care este rolul pe care-l au reprezentările schematice, schițele, semnele convenționale în procesul transformării pe plan mintal al acțiunilor externe, a activității practice de laborator? — care sînt modalitățile de lucru cele mai eficiente cu aceste mijloace ale intuiției pentru formarea corectă și optimă a noțiunilor de fizică?*

În conformitate cu aceste probleme am întreprins un experiment de tip constatativ la clasele a VIII-a, pentru a-mi verifica ipoteza potrivit căreia între activitatea practică (P), cea figurală (F) și cea teoretică (noțională N) trebuie să existe o strînsă interacțiune, că operarea cît mai diversificată în planul figural al activității duce la randamente superioare în însușirea cunoștințelor teoretice și practice.

În acest sens am elaborat patru algoritmi generali de muncă, în funcție de planul în care se desfășoară predominant acțiunea:



III

N.	→	F.	→	P.
Reactualizează-ți noțiunea Studiază cu atenție problema		Reprezintă schema și studiaz-o cu atenție Calculează mărimile necunoscute		Verifică practic rezultatele

IV

F	→	N	→	P
Studiază schema		Reactualizează-ți cunoștințele necesare rezolvării problemei Stabilește relațiile cauză-efect		Verifică practic concluzia la care ai ajuns

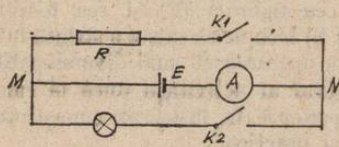
Am aplicat acești algoritmi de lucru la una dintre clasele a VIII-a în predarea-învățarea temelor legate de intensitățile curenților într-o rețea, gruparea generatoarelor și a rezistorilor, legea lui Ohm, insistînd cu precădere asupra operării cît mai intense și diversificate în planul figural al activității.

Redau mai jos două variante posibile pentru aplicarea algoritmilor amintiți în studiul intensităților curenților într-un nod de rețea.

Varianta P→F→N

SARCINI DE LUCRU		
Practic	**Figural**	**Noțional**
I. Realizați un circuit alcătuit din 3 becuri legate în paralel. Măsurați intensitatea curentului în circuitul principal și pe fiecare ramură ($I_1I_2I_3$). II. Înregistrați valorile măsurătorilor.	III. Reprezentați schematic cele 4 variante ale circuitului. IV. Marcați pe circuit nodurile. V. Indicați sensul curentului prin ramuri.	VI. Comparați valorile I și $I_1I_2I_3$ VII. Însumați: $I_1+I_2+I_3$ VIII. Comparați rezultatul cu I. IX. Trageți concluziile. Formulați legea.

Varianta F→P→N

SARCINI DE LUCRU		
Figural	**Practic**	**Noțional**
I. Studiază schema de mai jos:  II. Marchează sensul curentului electric care se stabilește prin circuit la închiderea lui K_1; apoi la închiderea simultană a ambelor întrerupătoare III. Marchează cu I_1I_2... în curenții care intră în nodurile rețelei și cu I_1I_2...I curenții care ies din nodul M.	IV. Realizați practic rețeaua din figura dată. V. Închideți un întrerupător și mențineți-l pe celălalt deschis și invers. VI. Observați sensul de deviație al acului galvanometrului. VII. Montați galvanometrul pe celelalte două ramuri succesiv și măsurați intensitățile curentului.	— Comparați valorile intensităților care se întîlnesc în nodurile M și N. — Însumați $I_1 + I_2$ — Comparați rezultatul cu I_1. — Ce puteți spune despre intensitățile curenților care se întîlnesc într-un nod?

Rezultatele obținute la clasa experimentată în comparație cu clasa martor au fost mult superioare.

În concluzie pot afirma că:

— folosirea schemelor grafice ca mijloc de intuiție este un pas esențial în formarea gîndirii;

— ele merită să constituie, în predarea-învățarea fizicii un mijloc, o tehnică de instrucție și autoinstrucție cu care elevii să fie deprinși corect și de timpuriu;

— eficiența acestei metode nu poate fi evidentă decît numai, arătînd o schemă elevilor, le dăm posibilitatea de a reflecta asupra ei, de a o ilustra imediat prin montajul practic, fie plecînd invers de la activitatea practică la reprezentarea schematică;

— rolul pozitiv al celor trei componente este asigurat cînd se asigură posibilitatea interacțiunii lor.

BIBLIOGRAFIE

1 Olga Oprea, *Tehnologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979

2 T. V. Kudreavțev, *Psihologia gîndirii tehnice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981

3 F. Koch, L. Heinrich, *Cum rezolvăm o problemă de fizică?* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.

Algoritmi în formarea conceptelor fundamentale ale chimiei

Prof. MARIA URSU
Școala din Roșia de Secaș, județul Alba

ORIENTAREA FUNDAMENTALĂ în domeniul perfecționării metodelor de învățămînt constă în aceea că, în realizarea obiectivelor școlii, metodele devin un instrument de învățare, nu numai unul de predare. Acestea asigură participarea conștientă a elevului în cadrul procesului de învățămînt, trezește interesul lor față de obiectele de învățămînt, de fenomenele studiate. Este necesar să scadă ponderea metodelor verbale, expozitive, în favoarea celor active, iar activitatea de învățare să fie orientată spre o dobîndire cu forțe proprii.

În predarea chimiei metodele de tip algoritmic ocupă un loc important, a căror aplicare în instruirea școlară îl obișnuiesc pe elev cu disciplina, îl învață să gîndească sistematic și organizat.

În instruirea școlară algoritmul ar putea fi definit ca o succesiune riguroasă de raționamente de la care, dacă nu te abați, rezolvi singur o situație problematică sau o problemă de un anumit tip.

În utilizarea lor e necesar să nu confundăm algoritmul cu prescripțiile algoritmice. Algoritmul presupune un demers logic, riguros, fiecare verigă fiind determinată de cea anterioară și determinînd-o pe următoarea.

Ne punem întrebarea dacă algoritmul împiedică sau dezvoltă creativitatea. Răspunsul este evident că în însușirea unor concepte fundamentale ale chimiei ca: „structura atomului", „sistemul periodic al elementelor", „legăturile chimice", creativitatea nu este împiedicată dacă în însușirea algoritmului fiecare moment din succesiunea care-l alcătuiește este conștientizat.

Însușindu-se pe bază rațională, algoritmul devine operațional prin transfer și în alte situații, iar efortul depus de elev pentru a înțelege fiecare operație a algoritmului constituie o sursă de dezvoltare a gîndirii creatoare.

Metoda presupune o antrenare a elevilor atît la însușirea unor algoritmi cît și în elaborarea unora noi. Elaborarea algoritmului se face cu ajutorul elevilor, printr-o înlănțuire a raționamentelor, iar însușirea acestuia se realizează prin exerciții concrete de fixare a celor învățate.

Această metodă obligă pe profesor la o cunoaștere profundă a mecanismelor gîndirii elevilor și la descoperirea logică a problemelor și a cunoștințelor. Pentru elevi, algoritmii sînt metode eficiente de însușire a cunoștințelor, cu condiția ca etapele de construcție a algoritmului să fie deduse logic cu participarea activă a elevilor.

În activitatea pe care am organizat-o, am căutat să asigur asimilarea conștientă a cunoștințelor, oferind elevilor scheme de lucru necesare dobîndirii de noi cunoștințe. Cunoașterea în profunzime a sistemului periodic asigură o înțelegere temeinică a legăturii care există între structura atomului și proprietățile acestuia.

Am utilizat metoda algoritmică la clasa a VIII-a la lecția „Sistemul periodic al elementelor" alături de activitatea independentă a elevilor, învățarea prin descoperire și conversația. Iată cum am procedat:

Activitatea independentă a elevilor

1. Considerați primele 20 de elemente din tabelul lui Mendeleev într-un șir orizontal în ordinea crescătoare din tabel: H, He, Li, Be, B, C, N, O, F, Ne, Na, Mg, Al, Si, P, S, Cl, Ar, K, Ca.

2. Pentru fiecare element notați sub simbol numărul electronilor de pe ultimul strat.

3. Lăsați primele două elemente (H, He) și comparați numărul electronilor de pe ultimul strat.

Informație: Proprietățile fizice și chimice ale elementelor se repetă în mod periodic, deci sînt funcții periodice ale sarcinii nucleare Z.

4. Așezați unele sub altele simbolurile elementelor cu același număr de electroni pe ultimul strat. Cîte coloane verticale veți obține? Verificați dacă ați obținut tabelul pe care-l proiectez la retroproiector: (vezi tabelul din capul pag. 32)

Nr. atomic	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Simbolul	H	He	Li	Be	B	C	N	O	F	Ne	Na	Mg	Al	Si	P	S	Cl	Ar.	K	Ca
Nr. electroni de pe ultimul strat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

În urma aranjărilor elementelor cu același număr de electroni pe ultimul strat, verificați dacă ați obținut:

Li	Be	B	C	N	O	F	Ne
Na	Mg	Al	Si	P	S	Cl	Ar
K	Ca						

Informație: Șirurile orizontale obținute poartă numele de perioade, ele fiind cuprinse între două gaze succesive. Coloanele verticale au aceeași configurație electronică pe ultimul strat și se numesc grupe. Perioadele sistemului se notează cu cifre arabe de la 1–7, iar grupele cu cifre romane.

Activitatea independentă a elevilor: Determinați numărul perioadelor și grupelor din sistemul periodic al elementelor, știind că fiecare perioadă se încheie cu un gaz rar; numărul elementelor dintr-o perioadă se află făcînd diferența dintre numărul atomic al gazului rar ce încheie perioada și gazul rar din perioada precedentă.

5. Completați tabelul de mai jos:

Gaz rar	Nr. atomic	Diferența dintre nr. atomice	Perioada	Nr. de elemente din perioadă
He	2	2	1	2
Ne				
Ar				
Kr				
Xe				
Rn				

Informație: După numărul elementelor care alcătuiesc perioadele se clasifică în două categorii:

— perioade mici 1, 2, 3 fiecare din ele avînd două sau opt elemente.

— perioade mari 4, 5, 6 care cuprind 18 sau 32 elemente.

Din punct de vedere al stratului care primește electronul distinctiv, diferența dintre atomii elementelor situate în grupele principale și secundare constă în aceea că la grupele secundare atomii au elementul distinctiv pe penultimul strat; la lantanide și actinide electronul distinctiv se află pe antepenultimul strat iar la grupele principale electronul distinctiv este pe ultimul strat.

6. Studiați cu atenție sistemul periodic de la sfîrșitul manualului și precizați ce delimitează intersecția liniilor după perioade și grupe:

Exemplu:

A = 12 C Z = 6	*A* reprezintă masa atomică *Z* reprezintă numărul protonilor și al electronilor

Între structura atomului și sistemul periodic al elementelor există o strînsă legătură, toate proprietățile chimice și fizice ale elementelor fiind determinate de structura atomului.

7. Se dă elementul:

A = 16 O Z = 8	numărul protonilor este 8 numărul electronilor este 8 numărul neutronilor: $A-Z=n$ este 8 masa atomică este 16

Stabiliți ce cunoașteți despre ele.

8. Se dau elementele: Be cu $Z = 4$, Mg cu $Z = 12$, Ca cu $Z = 20$ (fig. 1)
Prezentați configurația lor.

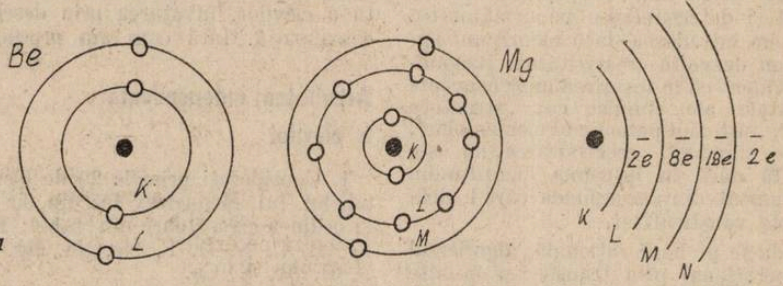


Fig. 1

— Stabiliți asemănarea dintre structura acestora

— În ce grupe sînt situate

— au doi electroni pe ultimul strat

— elementele sînt situate în grupa a II-a

Informație: Pentru elementele din grupele principale numărul electronilor de pe ultimul strat este egal cu numărul grupei.

9. Se dau elemente:

Li	Be	B	C	N
Z = 3	Z = 4	Z = 5	Z = 6	Z = 7

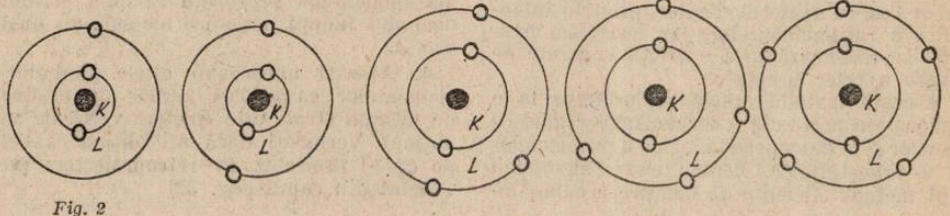


Fig. 2

— Cîte straturi ați găsit pentru fiecare element?

— Unde se găsesc situate aceste elemente?

— Toate elementele au cîte două straturi electronice (K, L)

— Elementele se găsesc în perioada a doua

Informație: Numărul straturilor electronice este egal cu numărul perioadei.
Motivați de ce Na și Mg sînt elemente cu aceeași perioadă. Dar K și Ca?

10. Stabiliți configurația elementului situat în perioada a 3 și grupa a VII-a. (fig. 3)

— Cum este ultimul strat al acestui element?

Informație: În tendința elementelor de a deveni stabile cu configurație de dublet sau octet acestea pot ceda sau accepta electroni.

*

Utilizînd această metodă am constatat o însușire mai temeinică a cunoștințelor atît de necesare pe tot parcursul studiului chimiei.

Metodele de tip algoritmic măresc randamentul școlar, economisesc din timpul de însușire al cunoștințelor, deoarece algoritmii se însușesc ușor.

În afara gîndirii riguroase, a unor deprinderi de lucru corecte și de mare acuratețe,

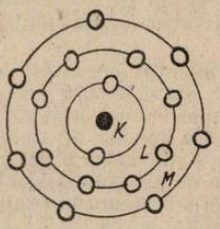


Fig. 3

metoda algoritmică determină o mare adeziune a elevilor față de obiectul chimiei și, dacă reușim să le creăm deprinderi specifice de lucru, putem spune că am contribuit la formarea lor pentru activități cu caracter lucrativ.

Lucrul pe grupe — modalitate eficientă de predare-învățare a desenului tehnic

Lect. univ. dr. VALERIA MUREȘAN,
Universitatea din Timișoara

Ing. IOAN MUREȘAN,
Liceul Industrial „Electrotimiș" din Timișoara

DESENUL TEHNIC este un obiect de învățămînt prin predarea căruia se urmărește formarea deprinderilor de a citi și a executa un desen tehnic. Aceste deprinderi vor sprijini sau vor împiedica buna integrare a absolvenților de liceu industrial în activitatea productivă. În vederea atingerii acestui obiectiv tehnologia predării desenului tehnic reclamă multe exerciții și multă activitate din partea elevilor.

În cercetarea realizată ne-am îndreptat atenția spre îmbinarea unor elemente clasice cu elemente de tehnologie didactică modernă [*3*, p. 5].

Astăzi tot mai mulți pedagogi pledează în favoarea folosirii în lecții a metodelor participative. Ei subliniază valențele lor formative. „Metodele active de învățare sînt singurele care pot transforma posibilitățile latente ale creierului în instrumente reale. Inteligența și competența, capacitatea de acțiune practică și perseverența elevului fiind rodul propriei sale activități, în școală se impune renunțarea la verbalismul și la dogmatismul didactic" [*4*, p. 4]. Ca urmare, avînd în vedere și specificul desenului tehnic, ne-am preocupat să organizăm predarea lui punînd accentul pe organizarea în oră a muncii independente a elevilor. Am considerat că prin forme variate de activitate independentă putem stimula interesul elevilor și putem facilita formarea unor deprinderi corecte și temeinice.

Cercetarea s-a desfășurat la clasele a XI-a, clase cu profil mecanic, de la Liceul „Electrotimiș" din Timișoara. În prima parte a cercetării am înregistrat cîte un număr de cinci lecții la fiecare din cele trei clase cuprinse în cercetare. S-a constatat că lecțiile se bazează pe explicațiile și demonstrațiile profesorului și numai parțial pe activitatea independentă (individuală) a elevilor. În partea a doua am recurs la experimentarea activității pe grupe, dorind să stabilim eficiența ei în predarea desenului tehnic.

Munca pe grupe am conceput-o ca o formă variată de activitate independentă și am urmărit ca prin ea să sprijinim învățarea și formarea deprinderilor de a executa corect un desen tehnic. Am pornit de la ideea că așa cum munca independentă cere anumite deprinderi de studiu din partea elevilor, tot astfel și activitatea pe grupe se cere organizată minuțios, iar pentru a deveni eficientă, elevii trebuie învățați să conlucreze și să coopereze în mod echitabil. „Nu se pot obține rezultate bune prin munca pe grupe pînă cînd elevii nu știu să colaboreze și nu

și-au însușit anumite tehnici de muncă sau pînă cînd profesorul nu știe să aleagă și să prezinte temele de cercetare sau nu și-a format priceperea de a organiza munca grupelor" [9, p. 173]. Deci, munca pe grupe implică anumite priceperi atît din partea elevilor, cît și din partea profesorului. Altfel ea poate favoriza formalismul în activitatea didactică.

În experimentul organizat s-a lucrat cu grupe mici, de cîte doi sau patru elevi. Această grupare a fost determinată de modul de dispunere a meselor în cabinetul de desen tehnic, dar și de natura sarcinilor, precum și în funcție de nivelul claselor la desen tehnic. În lecții s-a recurs la grupe cu o structură eterogenă.

Pentru ca elevii să poată fi grupați în mod eficient a fost nevoie de o perioadă de cunoaștere a lor. În trim. I elevilor din clasa a XI-a li s-a cerut în fiecare oră de desen tehnic să lucreze independent pe caietele lor speciale de desen. Rezultatele au fost analizate și apreciate verbal și cu note. Pe baza acestor rezultate profesorul a ajuns să stabilească, cu oarecare aproximație, nivelul fiecărui elev la desen tehnic. Ca urmare grupele eterogene au cuprins cîte un elev bun și un elev slab, urmărindu-se ajutorarea celor cu greutăți la desen tehnic.

Activitatea pe grupe a permis adaptarea conținutului sarcinilor nu numai la programă, dar și la nivelul grupelor. Aici intervine rolul instruirii diferențiate. „Aceasta impune cu necesitate adaptarea conținutului la capacitățile specifice unor grupe de elevi sau chiar unor elevi printr-o metodologie de lucru adecvată" [6, p. 233].

Activitatea diferențiată a permis ajutorarea elevilor cu greutăți la desen; lor li s-au dat sarcini mai ușoare și au fost ajutați mai substanțial de către profesor, iar elevii cu posibilități mai mari au fost stimulați oferindu-le sarcini suplimentare și de o dificultate crescîndă. În felul acesta prevederile programei sînt realizate metodic, iar în aplicarea lor se manifestă spiritul creator al profesorului.

Modele de tehnologie didactică, cuprinzînd activitatea pe grupe

Vom ilustra aplicarea deziderateloi enunțate prin prezentarea sumară a modului de desfășurare a unei lecții la cele trei clase a XI-a, cu profil mecanic, de la Liceul „Electrotimiș".

La trei clase paralele (A, B, C), la tema: „Schițarea pieselor de complexitate scăzută", realizată de către același profesor, s-a folosit o tehnologie didactică diferită, în funcție de nivelul claselor*.

Activitatea pe grupe a fost prezentă în toate clasele, dar grupele au avut o structură diferită, iar aportul la realizarea sarcinilor lecției a putut fi solicitat, de asemenea, într-un grad diferit.

Lecțiile au cuprins trei etape principale:

I. Precizarea noțiunilor care urmau să fie aplicate în executarea schițelor respective.

II. Executarea schițelor prin munca pe grupe.

III. Analiza lucrărilor elevilor.

Prima etapă a durat aproximativ 15', iar celelalte două au ocupat restul timpului — desenarea și corectarea îmbinîndu-se.

În finalul lecțiilor s-au făcut aprecieri generale.

I. În prima etapă s-au verificat cunoștințele despre schiță, precizîndu-se: definiția schiței, clasificarea schiței, fazele întocmirii schiței.

La *clasa A* elevii au manifestat nesiguranță în răspunsuri, ca urmare noțiunile au fost scrise din nou pe tablă (sub formă de schemă) și în caiete (detaliat). Elevii avînd ca sarcină să le învețe.

La *clasa B* elevii (cu ajutorul profesorului) au precizat noțiunile cerute. Pe tablă a fost notat doar planul problemelor, în scopul fixării lor.

La *clasa C* elevii au răspuns în scris la cele trei sarcini (definiție, clasificare, fazele schiței). Lucrările lor au fost reținute de către profesor pentru a fi corectate și a se constata nivelul asimilării acestor noțiuni.

II. În etapa a doua a lecțiilor elevii au executat independent schița unor corpuri de rotație.

La *clasa A* elevii au fost organizați în grupe de cîte patru membri. S-a pornit de la premisa că grupîndu-i cîte doi ar fi rezultat prea multe grupe de neajutorate. Grupele au avut o structură eterogenă, urmărindu-se ca în toate să fie și elevi buni, care să sprijine execuția corectă. Înainte ca grupa să înceapă desenul piesei repartizate profesorul le-a demonstrat la tablă realizarea unei schițe asemănătoare cu cea pe care urmau s-o realizeze elevii.

Membrii grupei au avut aceeași sarcină și au fost stimulați să coopereze. Aprecierile făcute de către profesor au vizat întreaga grupă. Multe grupe au cerut indicații și au executat schița cu unele greșeli, fiind necesare multe intervenții din partea profesorului.

La *clasa B* elevii au lucrat în grupe eterogene de cîte doi elevi. Profesorul nu a demonstrat la tablă ci a precizat verbal caracteristicile pieselor și fazele schiței.

Profesorul a urmărit corectitudinea execuției și cooperarea corectă între membrii grupei! Patru grupe au reușit să execute schița a două piese.

La *clasa C* s-a precizat doar sarcina de lucru. Elevii au fost organizați în grupe de cîte doi elevi. Li s-a pretins calitate în execuție, dar și un randament sporit.

* Lecțiile au fost realizate de către prof. ing. Mureșan Ioan

Grupele au lucrat, în general, corect. S-au făcut puține greșeli. Randamentul lor a fost bun — majoritatea realizînd schița a două piese, iar patru grupe schița a trei piese.

Activitatea pe grupe, relativ omogene, a permis o diferențiere a sarcinilor, nu numai din punct de vedere cantitativ (un număr mai mare de piese desenate), dar și calitativ (grupele au desenat piese de o dificultate mai mare).

III. Corectarea și aprecierea lucrărilor a fost realizată în mod diferit la cele trei clase, ea fiind în funcție de rezultatele obținute de elevii respectivi.

La *clasa A* au fost necesare multe ilustrări la tablă în scopul sprijinirii execuției corecte a schițelor de către elevi. Greșelile făcute de elevi au fost corectate de profesor prevenind sau îndreptînd erorile prin observațiile făcute.

La *clasa B* elevii au putut fi antrenați în analiza lucrărilor și în corectarea greșelilor. Profesorul a fost preocupat, în timpul execuției schițelor, de prevenirea unor greșeli tipice.

Elevii din *clasa C* au formate deprinderi de autocontrol. Ca urmare colaborarea dintre membrii grupei a fost efectivă. Cei mai mulți elevi au reușit să-și corecteze greșelile la simpla sugestie a profesorului. Desenele majorității grupelor au fost apreciate cu note mari. Membrii unei grupe au primit aceleași note, determinîndu-i și în felul acesta să colaboreze în realizarea sarcinilor cognitive.

Notele au fost trecute în caietele elevilor și în caietul de evidență al profesorului. Ele au avut un efect stimulativ și o valoare predicativă, de aceea considerăm că cele mai multe sarcini ale predării **desenului tehnic** să fie realizate în oră. Dovadă concludentă la clasa cu grupe de elevi mai puțin pregătiți li s-a dat ca temă de casă realizarea unei schițe din manual, aceasta în vederea fixării fazelor ei.

Considerații finale

Experimentul organizat ne-a dus la concluzia că munca pe grupe este mai eficientă în predarea desenului tehnic. Ea se cere însă organizată metodic pentru a determina o contribuție efectivă din partea elevilor la realizarea sarcinilor lecției. La început elevii vor fi învățați cum să lucreze în cadrul grupei. Treptat grupa devine o formă de creștere a randamentului muncii și de apreciere a calității ei.

O atenție deosebită se cere acordată analizei rezultatelor activității grupei. În felul acesta poate fi stimulată cooperarea elevilor pe plan cognitiv și sporirea exigenței în realizarea sarcinilor.

Activitatea pe grupe, concepută și ca o variantă a muncii independente, a sprijinit asimilarea unor tehnici intelectuale, precum și formarea deprinderilor de autocontrol, necesare executării corecte a desenului industrial.

BIBLIOGRAFIE

1. Buzás L., *Activitatea didactică pe grupe*, București, E.D.P., 1976
2. Ghivirigă L., *Relația profesor-elev în perspectiva lecției moderne*, București, E.D.P., 1975
3. Ionescu M., *Clasic și modern în organizarea lecției*, Cluj, Ed. Dacia, 1972
4. Kulcsar T., *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, București, E.D.P., 1978
5. Oprea P., *Tehnologia instruirii*, București, E.D.P., 1979
6. Radu T. Ion, *Învățămîntul diferențiat, Concepții și strategii*, București, E.D.P., 1978
7. Stoica A., *Învățarea prin descoperire în grupe mici*, în „Revista de psihologie", nr. 2/1974
8. Turcu F., *Formarea aptitudinii tehnice*, București, Editura Științifică, 1975
9. Tîrcovnicu, V., *Învățămînt frontal, învățămînt individual, învățămînt pe grupe*, București, E.D.P., 1981

Optimizarea dezvoltării fizice a elevilor din învățămîntul primar

Prof. ECATERINA BUTUCARU
Liceul Pedagogic din București

ALĂTURI DE CELELALTE DISCIPLINE DE ÎNVĂȚĂMÎNT, educația fizică este chemată să contribuie la formarea și educarea multilaterală a personalității elevilor **constituind pentru învățători sarcina de a pune bazele instruirii și educării multor generații și că influențele exercitate asupra copiilor — pe plan bio-psiho-social, la vîrsta școlară mică, sînt determinante în formarea personalității lor.**

Educația fizică, ca sistem de influențe exercitate în mod sistematic asupra dezvoltării fizice și perfecționării capacității motrice a copiilor, vizează anumite finalități care sînt precizate în programele școlare.

Dintre aceste finalități, ca deosebit de

importante în învățămîntul primar, subliniem: păstrarea unei stări optime de sănătate; optimizarea proceselor de creștere și dezvoltare fizică corectă și armonioasă; creșterea capacității generale de rezistență a organismului; înzestrarea copiilor cu un sistem variat de priceperi și deprinderi motrice; dezvoltarea calităților motrice; valorificarea influențelor educative ale educației fizice; formarea capacității de muncă independentă și obișnuirea elevilor de a utiliza exercițiile fizice și în afara școlii.

În prezentul articol ne vom referi la *optimizarea dezvoltării fizice* pe care o considerăm ca problemă de primă importanță în educația fizică a elevilor din învățămîntul primar datorită particularităților lor morfologice și funcționale și oportunității influențelor favorabile pe care le putem exercita în cadrul procesului instructiv-educativ.

Obiectivele realizate pentru optimizarea dezvoltării fizice sînt: *educarea atitudinii corporale corecte; prevenirea și corectarea atitudinilor fizice deficiente;* stimularea tonicității și troficității musculaturii; creșterea stabilității articulațiilor concomitent cu dezvoltarea mobilității acestora; educarea respirației voluntare și mărirea amplitudinii actului respirator.

În sens pedagogic, optimizarea reprezintă un proces continuu de modernizare a procesului instructiv-educativ pentru a-l face să răspundă adecvat la cerințele și perspectivele de dezvoltare, de crearea condițiilor care să asigure o eficiență din ce în ce mai mare. Pentru a optimiza dezvoltarea fizică a elevilor din învățămîntul primar, este indicat să cunoaștem cerințele, pornind de la particularitățile lor morfologice, funcționale, motrice și psihice implicate în procesul educației fizice și de a asigura măsuri și mijloace adecvate și eficiente de realizare.

Particularitățile de vîrstă determină anumite priorități asupra cărora se cere să acționăm, priorități subliniate de obiectivele înscrise la acest capitol în programele de educație fizică pentru fiecare clasă.

În procesul de educație fizică utilizăm, ca mijloc de bază specific, exercițiul fizic pe care-l înțelegem ca stimul — excitant biologic — în stimularea proceselor de creștere și dezvoltare a copilului. Astfel, în fiecare lecție — la momentul „pregătirii organismului pentru efort și influențarea selectivă a aparatului locomotor" — utilizăm complexe de exerciții pentru dezvoltare fizică generală — de fortificare, preventive și corective — cu caracter de prelucrare analitică a principalelor grupe musculare, solicitînd musculatura segmentelor în toate planurile de acționare.

În selecționarea exercițiilor pentru optimizarea dezvoltării fizice am ținut seama de: eficiența, valoarea de întrebuințare, succesiunea în utilizare și dozarea lor.

Particularitățile de vîrstă — cu implicații deosebite în dezvoltarea fizică corectă — sînt, în special, cele ale *aparatului locomotor, aparatului respirator și cardiovascular.*

Aparatul locomotor al școlarului din ciclul primar se deosebește calitativ de cel al adultului. Caracteristic este ritmul intens de creștere al sistemului osos, tinzînd să echilibreze proporționalitatea segmentelor corpului. Oasele abundă în substanțe organice fapt ce le conferă elasticitate și rezistență la fracturi dar, prezența în cantitate redusă a sărurilor de calciu și fosfor permit deformarea lor cu ușurință. Segmentul cel mai important — coloana vertebrală — nu are consolidate curburile fiziologice datorită insuficientei dezvoltări a musculaturii. Mușchii copilului sînt săraci în substanță proteică și minerale, masa tendoanelor este redusă în raport de masa musculară, de aici rezultă un tonus muscular scăzut și slabă capacitate a vitezei de contracție musculară. Mușchii mici care participă la efectuarea mișcărilor fine, de coordonare, sînt slab dezvoltați. Copiii fac cu mai multă ușurință mișcările de îndoire și mai greu cele de întindere deoarece funcția musculaturii flexoare predomină față de cea extensoare. Avînd în vedere aceste particularități, prin procesul de educație fizică acționăm — la această vîrstă — pentru educarea atitudinii corporale corecte și să preîntîmpinăm instalarea viciilor de postură.

Educarea ținutei corecte este o acțiune de durată și este rezultat al unor exerciții des repetate ce conduc la formarea reflexului de postură.

Permanent veghem asupra poziției copiilor în pozițiile stînd, șezînd și în deplasare (mers și alergare) și aceasta nu numai la activitățile de educație fizică, ci și în timpul celorlalte lecții, în timpul cînd scriu, citesc sau se deplasează. Astfel, preîntîmpinăm instalarea unor atitudini fizice deficiente — în special la nivelul coloanei vertebrale și boltei plantare. Aceste atitudini deficiente se pot instala cu ușurință în special la elevii mici care în timpul ședерii în bancă, la lecții, obosesc repede și datorită tonusului muscular scăzut nu pot menține timp îndelungat poziția cu spatele drept și privirea înainte; ei se relaxează, curbează spatele și lasă capul în piept (atitudine cifotică). De aceea utilizăm „momentul de educație fizică" în care efectuăm 4—5 exerciții pentru articulația cap-gît, brațe, trunchi și mișcări de respirație, toate în ritm viu. Am constatat o vădită îmbunătățire a atenției și păstrarea poziției corecte în bancă. Utilizăm numai poziția de „repaus mare" (greutatea corpului repartizată egal pe ambele picioare — ușor depărtate, mîinile la spate). Nu utilizăm „repausul mic" (cu greutatea pe un singur picior) deoarece acesta favorizează „poziția șoldie" cu deformarea coloanei în plan transversal determină atitudinea scoliotică. Tot din același motiv nu recomandăm elevilor purtarea ghiozdanului, egal ca durată, în fiecare mînă.

În timpul deplasării — în special mersul în cadență și în alergare — copiii sînt încîntați să se audă tropotind și trîntesc exagerat tălpile picioarelor perpendicular pe sol. Am insistat pentru realizarea păsirii corecte, prin rularea paralelă și elastică a tălpilor pentru consolidarea deprinderilor corecte de mers și alergare și evitarea instalării picioarului plat — deficiență destul de frecvent întîlnită la copii. De asemenea, tot pentru prevenirea alterării funcționale a boltei plantare, am insistat asupra însușirii corecte a săriturilor. În lecțiile de educație fizică, cînd avem teme cu unele sărituri, asigurăm suprafețe elastice pentru aterizare (nisip, saltele), iar săriturile folosite în complexul de dezvoltare fizică generală se execută corect — aterizare elastică prin îndoirea picioarelor la nivelul gleznelor, genunchilor și articulația coapselor.

De aceste principale recomandări cu privire la asigurarea poziției corecte a segmentelor sistemului osos în timpul activității copiilor ne-am ghidat. Fixarea în poziție corectă a segmentelor corpului și realizarea atitudinii corporale corecte, poate fi cu adevărat realizată în măsura în care acționăm pentru *stimularea tonicității și troficității musculaturii*. Mușchiul, prin tonusul și troficitatea lui este cel care fixează corect pîrghia osoasă și nu permite instalarea atitudinilor și mai tîrziu — dacă nu se intervine la timp — a deficiențelor fizice. Acordăm prioritate musculaturii de susținere: mușchii șanțurilor vertebrale, musculatura centurii scapulo-humerale, mușchii abdominali și ai membrelor inferioare.

Pentru realizarea acestui obiectiv am utilizat exerciții selective, cu influențe analitice, libere sau cu obiecte, structurate în „complexe". Recomand exerciții cu structură simplă pentru elevii claselor mici și progresiv cu structură mai complexă pentru elevii din clasele mari. Pozițiile de bază din care se lucrează exercițiile asigură localizarea corectă a mișcării la nivelul segmentului respectiv. Pentru elevii din clasele mici sînt preferabile pozițiile: ușor depărtat, depărtat, șezînd și culcat — deoarece acestea permit o bază mai largă de sprijin ușurînd echilibrul corpului în timpul exersării — în special pentru exercițiile pentru trunchi și abdomen.

Stimularea analitică a aparatului locomotor am făcut-o prin intermediul exercițiilor pentru:

— *articulația cap-gît*, acționînd asupra mușchilor cefii și ai gîtului, ai mobilității articulației prin: îndoiri înainte, lateral și extensii, răsuciri spre stînga și dreapta și rotiri. În timpul acestor exerciții copiii au tendința să ridice umerii, de aceea le recomand poziția brațelor prinse la spate și tras de umeri în jos pentru a degaja articulația și localiza corect mișcarea;

— *pentru membrele superioare:* îndoiri, întinderi, extensii, tracțiuni, împingeri, duceri, legănări, balansări și rotiri. Am pus accentul pe exercițiu de extensia brațelor cu arcuiri și rotiri spre înapoi — mișcări cu deosebită influență în dezvoltarea musculaturii centurii scapulo-humerale și a toracelui. Am insistat ca mișcările să fie localizate corect, cu amplitudine, poziția brațelor situată corect la nivelul umerilor sau cel impus (oblic sus, jos, înainte, lateral etc.), brațele întinse, spatele drept, privirea înainte:

— *pentru membrele inferioare:* îndoiri, întinderi, fandări, genoflexii, duceri balansări, rotiri. Am insistat să se localizeze corect mișcările — îndoirile complete, întinderile de asemenea complete (mai ales că acest tip de mișcare se face mai greu de către copii), să se păstreze poziția trunchiului dreaptă, privirea înainte:

— *pentru trunchi:* aplecări, îndoiri, extensii, răsuciri, rotiri: din pozițiile șezînd sau culcat ridicări de trunchi sau ale picioarelor cu menținerea lor în diferite poziții, forfecări sau rotiri de picioare — acestea din urmă cu acțiune directă asupra musculaturii abdominale;

— *săriturile:* pe un picior, pe ambele, pe loc, cu deplasare înainte, înapoi, cu întoarceri constituie exerciții deosebit de valoroase pentru dezvoltarea musculaturii membrelor inferioare și activarea respirației și circulației. La efectuarea săriturilor participă mai multe grupe musculare și solicită mai mult efort.

Ordinea în care am enumerat segmentele corpului nu este arbitrar aleasă, ci ea reprezintă succesiunea fiziologică în care stimulăm analitic segmentele corpului, începînd cu segmentele cu masă musculară mai puțin vascularizată spre segmentele cu masă musculară mai abundent vascularizată — în ideea angrenării treptate în efort a activității cardiovasculare.

Cu elevii din clasa I am început stimularea analitică lucrînd pe rînd pentru cîte un segment, crescînd apoi complexitatea exercițiilor lucrînd cu cîte două segmente: braț — picioare sau braț — articulația cap-gît și apoi cu trei segmente, articulația cap-gît-braț, membre inferioare sau braț-membre inferioare-trunchi etc. Accesibilitatea exercițiilor, în raport de vîrsta copiilor, este o condiție importantă de care am ținut seama deoarece, dacă exercițiul este prea greu copiii nu-l pot executa corect, iar dacă este prea ușor nu stimulăm dezvoltarea; în ambele cazuri exercițiile sînt ineficiente.

Așa cum am arătat, am utilizat exerciții libere, dar și cu obiecte ca: steguleț, bastoane, mingi etc. Aceste exerciții au valoare prin faptul că permit o mai corectă localizare a mișcării, măresc amplitudinea — prelungind segmentul care este solicitat, sporesc încărcătura favorizînd dezvoltarea forței.

Dozarea este un element important în optimizarea dezvoltării fizice deoarece, dezvoltarea ca proces biologic, presupune obligatoriu un factor de progres, iar acest factor este efortul fizic (stimul biologic al dezvol-

tării). Dacă ne rezumăm la 3—4 exerciţii pe care le repetăm doar de 2—3 ori nu putem vorbi de efort şi nici nu vom obţine progres în dezvoltare. Efectul se va opri doar la activarea, în mică măsură, a articulaţiilor.

Structurarea exerciţiilor analitice în „complexe de dezvoltare fizică generală" presupune alegerea unui număr de la 7—10 structuri care se repetă fiecare de 4—6 ori. Am menţinut pe durata a 6—7 lecţii acelaşi complex de dezvoltare, începînd cu un număr mai mic de repetări pentru fiecare exerciţiu (4 ori). Pe măsură ce elevii au învăţat structurile, în lecţia a treia, am mărit numărul de repetări cu încă o dată; iar în lecţia a cincea am repetat de cîte 6 ori fiecare structură. Astfel factorul de progres în sporirea efortului l-a constituit creşterea progresivă a numărului de repetări.

Pentru a asigura eficienţă complexelor de exerciţii de dezvoltare fizică generală am urmărit să asigur localizarea precisă a mişcărilor. În afara asigurării poziţiilor echilibrate şi corectitudinea planurilor în care se execută mişcările, aceasta mai depinde şi de ritmul impus exersării prin comanda utilizată. Dacă în timpul „gimnasticii din regimul zilnic de şcoală" sau în „momentul de educaţie fizică" urmărim să activizăm, să înviorăm copii şi utilizăm comandă vioaie, alertă, n-am făcut acelaşi lucru în conducerea complexelor de dezvoltare fizică, deoarece acum se pune accent pe corectitudinea execuţiei. Ritmul impus permite elevilor să lucreze corect, să aibă timp să întindă, să îndoaie, să răsucească sau să efectueze rotirea segmentului respectiv, să poată lucra cu amplitudinea necesară dezvoltării mobilităţii respectivei articulaţii. Adesea, abuzîndu-se de numărătoare în comandă, impunem ritm prea repede şi nu dăm timp copiilor să execute corect. Am preferat conducerea mişcării numind acţiunea — exemplu: mîini la umăr, braţele sus, lateral şi jos (exerciţiu în 4 timpi pentru braţe); sau indicînd direcţia — exemplu: cu piciorul sting: 1 înainte, 2 lateral, 3 înapoi, 4 la loc (exerciţiu în 4 timpi pentru membrele inferioare). Utilizînd acest procedeu comanda devine convenabilă şi am realizat, în acelaşi timp, şi conştientizarea execuţiei copiilor în sensul că, receptînd comanda, ei au înţeles-o prin intermediul sistemului doi de semnalizare — diferit de situaţia cînd comanda se rezumă la numărătoare şi copilul execută în exclusivitate, imitînd mişcările învăţătorului, limitîndu-l, în felul acesta, la nivelul sistemului întîi de semnalizare.

În clasele mici am corectat individual execuţiile greşite deoarece nu toţi copiii se reprezintă corect în timpul mişcării, chiar dacă au beneficiat de o demonstraţie corectă, i-am ajutat şi prin comenzi clare şi corecte, prin explicaţii ce însoţeau demonstraţia, prin indicaţii metodice şi prin utilizarea terminologiei corecte. Astfel, ei şi-au format, treptat, din ce în ce mai complet schema corporală şi au ajuns să cunoască posibilităţile segmentelor propriului corp, ajungînd să execute corect structuri din ce în ce mai complexe.

Educarea respiraţiei voluntare şi mărirea amplitudinii actului respirator m-a preocupat mult, deoarece acest aspect important al optimizării dezvoltării fizice este neglijat adesea în lecţiile de educaţie fizică.

Mă voi referi la următoarele particularităţi ale *aparatului respirator:* slaba dezvoltare a musculaturii intercostale, toracele tubular şi îngust şi poziţia orizontalizată a coastelor determină amplitudine mică a actului respirator; căile respiratorii superioare sînt înguste şi căptuşite cu o membrană foarte sensibilă la diferenţele de temperatură şi impurităţile din aerul inhalat — adesea se inflamează şi copilul respiră doar pe gură. Pentru nevoile de creştere şi oxigenare a tuturor ţesuturilor cerinţa de oxigen este mult mai mare la copii decît la adult. De aceea frecvenţa respiratorie este mai mare, respiraţia mai superficială, iar ritmul respirator încă instabil datorită dezvoltării incomplete a centrilor nervoşi.

Pentru formarea respiraţiei corecte am avut grijă să asigur copiilor condiţii igienice în spaţiile în care se desfăşura activitatea, să le asigur permanent sursă de aer proaspăt în încăperi, să utilizez binefacerile factorilor naturali de călire asociat cu exerciţiile fizice speciale pentru formarea deprinderii de respiraţie profundă. Am urmărit formarea unei respiraţii corecte a copiilor şi în timpul efortului fizic — în mers şi alergare, respiraţia fiind făcută doar pe nas, iar în timpul exerciţiilor de dezvoltare fizică generală actul respirator pretinde coordonare cu mişcarea segmentelor corpului — ducerea braţelor lateral sau sus concomitent cu inspiraţia; coborîrea braţelor, aplecarea trunchiului, ghemuiri — concomitent cu expiraţia. Inspiraţia se face corect pe nas, iar expiraţia pe gură (nu larg deschisă, ci aşa cum am sufla un fulguleţ). Am recomandat, de asemenea, în timpul exerciţiilor manifestări fonetice (onomatopee, versuri, cîntecele) tot pentru coordonarea actului respirator cu mişcările segmentelor corpului. Mişcările ample de braţe în timpul exerciţiilor de respiraţie sînt foarte importante — în inspiraţie se urmăreşte lărgirea arcului costal, pentru a acţiona asupra musculaturii intercostale şi a centurii scapulo-humerale, favorizînd lărgirea cutiei toracice şi creşterea amplitudinii actului respirator. Lucrînd sistematic pentru dezvoltarea fizică armonioasă şi respectînd priorităţile determinate de particularităţile de vîrstă, am fost mai sigură de prevenirea instalării atitudinilor fizice deficiente.

Verificarea şi aprecierea optimizării fizice am făcut-o pe baza observării, măsurătorilor antropometrice şi aprecierii creşterii armonioase a copiilor, a ţinutei corporale corecte

în pozițiile: stînd, șezînd și în deplasare, în ce măsură cunosc schema corporală și posibilitățile segmentelor propriului corp, cunoașterea pozițiilor de bază și a principalelor direcții în care se execută mișcările și corectitudinea și ușurința cu care ei lucrează.

Cu elevii cu atitudini fizice deficiente ușoare am lucrat diferențiat în timpul exersării complexelor de dezvoltare fizică generală. În acest sens am colaborat cu cabinetul medical și cu catedra de educație fizică din școală pentru stabilirea recomandărilor și a contraindicațiilor. Am lucrat pe grupe de deficienți (cifotici, scoliotici, lordotici), pe care i-am grupat în locuri precise, în cadrul formației de lucru cu acești elevi am evitat mișcările contraindicate și am exersat mișcări recomandate pentru astfel de situații. Spre exemplu cu cifoticii am exersat în număr mai mare de repetări exercițiile de rotirea brațelor spre înapoi și mai puțin spre înainte; cu lordoticii am făcut anumite mișcări din poziția șezînd sau culcat, în timp ce restul clasei a lucrat din poziția stînd sau depărtat. Pe elevii cu atitudini fizice deficiente mai accentuate i-am îndrumat spre cabinetele de cultură fizică medicală de pe lîngă policlinicile de pediatrie.

Efectuînd toate lecțiile de educație fizică după criterii polipedagogice și medicale și acordînd atenție cuvenită optimizării dezvoltării fizice am contribuit la întărirea sănătății elevilor, la dezvoltarea lor armonioasă fizică, ajutîndu-i să crească frumoși, optimiști, harnici, cu multă putere de muncă, să obțină numai succese la învățătură.

Integrarea elementelor de istorie locală în lecțiile de Istoria României și educarea patriotică, revoluționară a elevilor

Prof. VIOREL MAILAT
Școala din Feldioara, județul Brașov

ORICE INCURSIUNE ÎN METODOLOGIA EDUCĂRII PATRIOTICE a elevilor trebuie să dea răspuns la întrebarea: „Ce are de făcut școala pentru ca elevii să se integreze după absolvire cu competență și deplin conștienți în practica social-istorică?" Este, prin urmare, unul dintre cele mai importante obiective ale școlii românești a face ca elevii să aibă o cît mai exactă reprezentare despre națiunea din care provin și în care se vor integra cu întregul bagaj de sentimente și convingeri privind apartenența la această comunitate social-politică." Conceput în acest fel, arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, **studiul istoriei va trebui să devină în școala noastră un factor esențial de educare patriotică a tinerelor generații de dezvoltare a sentimentului de răspundere față de soarta națiunii noastre socialiste, a hotărîrii ferme a tuturor tinerilor de a-și închina toată energia, elanul, puterea de muncă și chiar viața, dacă va fi necesar, înfloririi și apărării patriei, salvgardării libertății, suveranității și integrității teritoriale, a cuceririlor revoluționare, socialiste, ale poporului."**[1].

Mai mult decît alte discipline școlare, istoria are forță și vocație integratoare. Numai că valoarea ei formativă nu devine de la sine fapt de conștiință. Mai mult chiar, există pericolul ca lecția de istorie, manifestare colectivă a profesorului și elevilor, e drept construită după rigori didactico-pedagogice, să devină o agitație exterioară, în care adevărul științific să nu producă noi trăiri afective în conștiința elevilor, ci o zgomotoasă gesticulație patriotardă. Se mai poate încetăți mentalitatea că numai anumite lecții, cu teme spectaculoase se pretează la educarea patriotică a elevilor, iar celelalte pot rămîne colaterale obiectivului propus. Este o mare greșală a considera conștiința elevilor o scenă a lecțiilor-prilej. Ea *este de fapt rezultatul unui travaliu educativ imens, dar discret, în care profesorul transformă informațiile în înțelesuri și contemplarea istoriei naționale într-un fapt cu funcționalitate socială.*

Ar putea ajuta elementele de istorie locală la închegarea triadei informație-înțeles-fapt de conștiință?

Odată cu infuzia în lecție a elementelor de istorie locală se ivesc noi capcane pentru profesorul care nu reușește să mînuiască cu

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 7, București, Editura Politică, 1973, p. 831—832.

știință balanța incomodă dintre abundența informațiilor inegale valoric și o anumită incapacitate a aparatului nostru metodic, cognitiv și afectiv. Contradicția poate fi rezolvată numai dacă *integrarea elementului de istorie locală este considerată o valorificare necesară a faptului istoric particular, adaptat sistemului general de cunoștințe istorice.*

Din această perspectivă, *profesorul de istorie apare în lumina dublă de cercetător științific și de educator competent.* În ambele împrejurări elevii sînt colaboratori apropiați ai profesorului care nu mai poate să apară în fața clasei plin de dogmatismul său și trebuie să lase, ca orice cercetător științific, ca *ipotezele să ia locul certitudinilor rostite invariabil*, iar *execuția*, singura activitate de pînă acum a clasei, *să fie treptat substituită de creație.* Se cultivă astfel o relație modernă profesor-elev, în care primul are grijă să promoveze inițiativele, îndrăzneala opiniei, cunoașterea nemijlocită a istoriei. În același timp, cercetarea istorică în localitate și în împrejurimi are și pentru profesor și pentru elev temeiuri subiective și o motivație interioară. Curiozitatea, interesul suscitate de documentul descoperit sînt achiziții de mare valoare afectivă, pentru a continua procesul cunoașterii istorice.

Descoperirea faptului istoric local și integrarea lui în lecție îi ajută pe elevi să înțeleagă fenomenul general prin conexiune inversă; de la premise generale prin particularul istoric, girat de un document apropiat inimii lor, la certitudinea înțelegerii istoriei naționale.

La rîndul său, *istoria națională trebuie înțeleasă în contextul istoriei universale, al legăturilor poporului român cu alte popoare ale Europei.* Acesta nu trebuie considerat un fapt complementar.

Ținem să atragem însă atenția că sînt documente și izvoare descoperite în localitate care dovedesc fapte istorice circumscrise localității respective și altele care argumentează temeiuri istorice de valabilitate și deschidere națională și chiar europeană. Profesorul are obligația să mînuiască cu multă competență cele din prima categorie, pentru ca să nu creeze în mintea elevilor o logică falsă în care cauza proceselor și fenomenelor istorice să apară mai bogată decît efectul lor. În aceste condiții copiii ar putea crede, ca grecii antici, că ce precede este mai bogat și mai bun decît ce urmează. În loc să cultivăm spiritul revoluționar dăm posibilitatea să încolțească în conștiința elevilor fatalismul și pesimismul, neangajarea și pasivismul.

Prin urmare, *elementul de istorie locală, deci particularul este valabil numai atunci cînd mărturisește generalul și face dovada dezvoltării istorice concrete a poporului român.*

Aflîndu-se mereu în perimetrul de interes al clasei, *evenimentele din istoria locală sînt supuse criticii istorice dirijate de profesor*, în urma căreia tentația de a înfrumuseța cu orice preț istoria este anulată în favoarea cultivării dragostei pentru adevăr.

Nu putem să confundăm însă înfrumusețarea istoriei cu infuzia esteticului în descrierea faptelor. *Varianta estetică înlănțuie elementele mai tainice ale spiritului cu fenomenul istoric obiectiv și are ca rezultat îmbogățirea structurii trăirilor afective.* Nicolae Iorga refuza istoria scrisă fără talent literar: „Adevărurile istorice sînt de discernămînt nu de simplă constatare și reproducere. Pentru a le prinde se cere o cunoștință adîncă a limbii, tot ce fantezia creatoare de definiții poate găsi mai fin și mai delicat. A vorbi despre oamenii și lucrurile trecutului în vocabularul curent e a greși de la un capăt la altul. Aș fi vrut, din partea mea să am mai mult talent poetic, pentru a fi mai aproape de adevăr[2].

Așa stînd lucrurile am apelat adeseori, în cadrul lecțiilor desfășurate la cetatea medievală din Feldioara, la „Cartea Oltului" de Geo Bogza, în care exista o pagină închinată acestor locuri, pagină de *întîlnire a istoriei cu reflecția artistică, incidență ce remontează dorința de cunoaștere a istoriei și mediază între formele științifice și artistice ale înțelegerii acesteia.* Păstrînd echilibrul dialectic între prescurtarea metaforică, specifică literaturii, formă mai mult intuitiv-luminatoare de cunoaștere și prezentarea științifică a realității, *profesorul realizează la lecția de istorie efectele unui excelent roman istoric sau ale unui poem patriotic.*

Triada informație-înțeles-fapt de conștiință nu se va încheia dacă prin integrarea elementelor de istorie locală profesorul va cultiva un spirit romantic — paseist. De aceea, acum intră în discuție *personalitatea profesorului ca membru al colectivității.* El va fi părtaș comunității, care *să se integreze cu competență în problemele obștești.* Așa va chema istoria să participe la viață, va da valoarea cuvenită izvorului istoric, selectîndu-l dintr-o perspectivă critică, din noianul informațiilor nesemnificative. Va ști să cultive în societate și în micromediul școlar, deopotrivă, un adevărat spirit revoluționar. *Într-un asemenea profesor elevii vor vedea un contemporan model, un fin observator al realității și un activist patriot cu o înaltă competență.*

Pe aceste temeiuri teoretice am clădit lecțiile în care elementele de istorie locală dobîndesc valori formative deosebite.

Credem că integrarea istoriei locale în cea națională, și după caz în cea universală, necesită conjugarea mai multor metode și procedee didactice. Alegerea lor este impusă de specificul clasei, de tipul și locul lecției în procesul de formare a sistemului de cunoștințe, deprinderi și atitudini. Integrarea va fi supla, departe de caracterul unei simple juxtapuneri, dar *valoarea ei să fie recomandată de principalele*

[2] Nicolae Iorga, *Materiale pentru o istoriologie umană*, Editura Academiei R.S.R., București, 1968, p. X.

documente școlare (manualul și programa) și politico-ideologice, a căror autoritate științifică se cere demonstrată elevilor.

Spre exemplificare o să ne oprim la o lecție de introducere în „Istoria României antice și medii". Vom recunoaște că de obicei tratăm cu o anumită doză de superficialitate aceste teme în așteptarea unor teme în care abundă faptele spectaculoase, bune prilejuri pentru valorificarea lor în cîmpul educării patriotice. *Experiența didactică ne-a demonstrat că tocmai temele de deschidere a studiului istoriei României au menirea să stîrnească disponibilitățile participative, emoționale și de gîndire ale elevilor pentru toată perioada de școlarizare.*

Tema „Izvoarele istoriei antice și medii ale României" am tratat-o în două lecții. Prima s-a desfășurat la cetatea Feldioara, monument istoric din secolul al XIII-lea. *În incinta cetății și în imediata apropiere a zidurilor ei au fost făcute săpături arheologice la care au participat elevii școlii noastre. Locul de desfășurare al lecției ne-a oferit materiale arheologice variate, pentru clarificarea și consolidarea noțiunii de izvor istoric.* Totodată, cetatea medievală este locul de „joacă" preferat al copiilor. Aici recreează din imaginație momente istorice dramatice, cu sentimentul libertății redobîndite și al plăcerii descătușate. Toate aceste deschideri provocate de „joc" nu duc la profanarea locului istoric, cel mai important din localitate, pentru că „jocul" a fost precedat de o cunoaștere exactă a valorii monumentului sub îndrumarea directă a profesorului de istorie.

Lecția despre izvoarele arheologice organizată aici a avut, după cum se vede, stimulente speciale. Dacă în sala de clasă s-au stabilit anumite șabloane, s-a instituționalizat o diferențiere subiectivă, chiar arbitrară a elevilor, cu efecte negative asupra psihicului lor și asupra gradului de participare la lecție, în noul cadru, caracterizat mai sus, atitudinea lor a fost mult mai degajată, eliberată de inhibiție.

Este foarte important ca profesorul să aleagă bine locul istoric unde va lucra cu elevii săi. De data aceasta, deplasările prin incintă și în exteriorul zidurilor au fost limitate la două. *Lecția nu se confundă cu drumeția, cu vizita la monumente istorice, ci are alte date metodice.*

Am ales, cu ajutorul arheologului, piesele cele mai semnificative, datate cu exactitate și caracteristice tuturor epocilor istorice studiate în clasa a VIII-a.

Elevii au ocupat poziții în imediata apropiere a șanțului, ca să poată observa întregul ansamblu arheologic. Dacă materialul este abundent (ceramica, unelte, arme, monezi, podoabe) poate fi repartizat copiilor la timpul potrivit.

Am anunțat titlul lecției, precizînd ce sînt izvoarele istorice, pe care le-am clasificat cu ajutorul copiilor. Am atras atenția elevilor că în lecția respectivă va fi demonstrată importanța izvoarelor arheologice, epigrafice, numismatice, lingvistice, folclorice și demografice. A urmat momentul în care elevii au primit resturi ceramice din neolitic, din epoca dacă, daco-romană și din feudalismul timpuriu. S-a deschis un dialog bine dirijat în vederea stabilirii acelor elemente de cultură care definesc pe de o parte nivelul de dezvoltare a societății în fiecare epocă și, pe de altă parte, continuitatea vieții sociale pe aceste meleaguri.

Cu scopul mărturisit de a-i învăța pe elevi să folosească și să prețuiască valoarea mărturiilor trecutului, le-am lansat întrebarea: „Ce cunoștințe trebuia să aibă omul neolitic pentru a realiza ceramica de tip CUCUTENI-ARIUJD?" Sînt așteptate următoarele răspunsuri pe care elevii le pot formula imediat sau mai tîrziu, la lecțiile despre epoca comunei primitive:

a) caracteristici ale solului, ale argilei, b) cum se prepară materialul, c) care sînt uneltele cu care se prelucrează argila, d) construcția cuptorului e) la ce temperatură se ard vasele, f) din ce se prepară culorile și cînd se realizează pictura. Considerăm că momentul respectiv a realizat următoarele obiective: a) s-a luat contact direct cu izvorul istoric, b) s-a trecut de la uimire la curiozitate, c) a fost „montată" atenția de lungă durată, d) au fost formulate ipoteze de lucru pentru lecțiile viitoare, e) a încolțit mîndria că pe locurile natale au înflorit civilizații într-un proces continuu.

Observația elevilor a fost apoi dirijată spre o locuință îngropată din perioada fierului, cu un inventar din care nu lipsesc uneltele agricole, boabele de grîu carbonizate etc. A fost momentul în care am demonstrat că agricultura a devenit ocupația de bază a locuitorilor și datorită presiunii exercitate de creșterea populației. Este demonstrată valoarea izvorului demografic. Inspirîndu-mă din lucrarea lui Traian Herseni, „Sociologie", am demonstrat că agricultorii, țăranii, oameni ai pămîntului, înrădăcinați în locurile pe care le lucrează, într-o ordine conjugată cu ritmurile naturii au născut ideea de sat, de vatră, de hotar, de patrie. Elevii au fost învățați să urmărească dezvoltarea istorică a sentimentului patriotic, în esență țărănesc al poporului român. Demonstrația a continuat, arătîndu-le că modul de a fi al agricultorului se reflectă în obiceiuri legate de culesul roadelor pămîntului. I-am îndemnat pe elevi să descopere printre vechile manifestări folclorice obiceiul local al „cununii". Dezbaterea pe marginea acestui element folcloric și a altora, specifice zonei sau răspîndite pe o arie mai largă, este amînată pentru un alt prilej (cercul de istorie, lecții la dispoziția profesorului).

Următorul moment a adus în centrul atenției clasei o monedă dacică, de inspirație grecească, descoperită prin săpăturile din afara cetății. Se încheagă o discuție scurtă, dar cu o largă perspectivă istorică, pe tema

contactelor dintre civilizații în general și în special dintre cea traco-geto-dacă și greacă.

Manualul de clasa a VIII-a acordă un spațiu suficient prezenței pe teritoriul României a culturii și civilizației grecești din coloniile pontice, dar spațiul și structura sa didactică nu permit analiza în profunzime a întrepătrunderii valorilor culturale specifice celor două popoare antice. Lecția la care ne referim nu oferă timp suficient pentru aceasta, dar, cu ajutorul izvorului numismatic care îi reprezintă pe Dionisos și pe Heracles, am pus totuși în discuție ideea lui Mircea Eliade, că „fiecare grup etnic a asimilat doar ceea ce era conform structurii sale mentale și nivelului său spiritual specific[3].

Am formulat clasei întrebarea: „De ce traco-geto-dacii mențin și pe monedele lor aceleași imagini ca și grecii, știind bine că aveau zeități proprii?" Ce informații dețin copiii pentru a da răspunsul imediat sau cu prilejul lecției respective? Ei știu că Dionisos era zeul viței de vie și că dacii o cultivau pe suprafețe întinse. Pot deduce de aici simpatia autohtonilor pentru zeul grec. Reproiectăm discuția cu date noi: geto-dacii se credeau nemuritori ca și zeul lor Zalmoxis, mereu metamorfozat prin epifanii și ocultații. Dionisos este la rîndul său zeul care s-a născut de două ori (elevii știu asta din lectura legendelor Olimpului). Ajungem cu ei la ideea savantului german Erwin Rhode, care apropia în studiile sale cultul lui Zalmoxis de cel a lui Dionisos, subliniind caracterul trac al entuziasmului și al credinței în imortalitate.

[3] Adrian Marino, *Hermeneutica lui Mircea Eliade*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1980, p. 230.

E drept că valorificarea izvorului numismatic se poate face urmărind și alte direcții logice. Noi am constatat însă că prezentarea acestui izvor special prin prisma ideii contactului dintre culturi stimulează atît sentimentul patriotic cît și cel internaționalist, valorificînd în continuare mărturiile istorice adecvate obiectului propus.

Cu toate că în această lecție nu au fost enumerate toate categoriile de izvoare, ea a realizat scopul propus mergîndu-se mai ales pe verticala analizării izvorului istoric și a anticipat problematica unor teme viitoare, avertizînd că *studiul istoriei este simultan continuitate și discontinuitate cognitivă*, și deci *o componentă a dialecticii gîndirii*. Această activitate într-o atmosferă în care trecutul este sincronizat, emoțional și ontologic cu prezentul, creează o emulație spirituală în locul unei facile și dăunătoare tendințe de inventariere a mărturiilor istorice. Fiind o „închidere care deschide" sistemul de cunoaștere inițiat de lecții în afara spațiului obișnuit al clasei, se opune formalismului și rutinei.

Experimentînd ani în șir valoarea raportului informație-formație am ajuns la concluzia că *la elevii care-și cunosc bine locurile natale în contextul general al istoriei naționale a apărut un interes special, mai puternic, mai angajant pentru viitorul țării*. Am urmărit la aceștia mobilurile morale care fac trecerea de la forma preinstituționalizată a comportamentului în copilărie, la forme de manifestare matură, a unui patriotism autentic de oameni ai muncii împliniți în fapt și în idealuri.

*Metodica predării obiectelor de profil veterinar**

LUCRAREA autoarelor constănțene dr. Maria Moisiu și Carmen Ana Pivodă se înscrie printre aparițiile editoriale recente care vizează creșterea eficienței predării disciplinelor de specialitate în liceele cu profil agricol, între care amintim: *Metodica predării disciplinelor de specialitate agronomică* (coordonator N.I. Cerchez), Editura „Ceres" București, 1983, Constantin Ignat, Elena-Magdalena Popescu, *Metodica predării obiectelor specifice meseriei horticultor-mecanizator*, Editura „Ceres", București, Valentina Niculescu, Viorica Roșca, *Metodica predării disciplinelor de specialitate zootehnică*, Editura „Ceres", București, 1983.

Cartea de față este destinată medicilor veterinari, inginerilor zootehniști care predau specialitățile veterinară și zootehnie la liceele agroindustriale și la filialele acestora. Sfera de adresabilitate cuprinde deci specialiștii, între care mulți — lucrînd direct în producție —, nu au beneficiat de o pregătire psihopedagogică sistematică.

Autoarele, familiarizate cu activitatea didactică — Maria Moisiu este coautor la manualul pentru clasa a XI-a, *Patologie veterinară și control sanitar veterinar* —, își propun să realizeze un instrument de lucru accesibil, asigurînd o ținută științifică adecvată. Consecventă acestui scop, lucrarea tinde să soluționeze toate problemele pe care le ridică învățarea acestor obiecte de învățămînt.

Capitolele I și al II-lea vizează scopul și sarcinile privind formarea profesională, principiile didactice, metodele, mijloacele de învățămînt, metodele de control și apreciere a cunoștințelor. Schemele inserate sistematizează și facilitează parcurgerea textului.

Capitolul al III-lea, care ocupă un spațiu amplu în volum, cu un caracter pregnant aplicativ, cuprinde tipuri de lecții abordate prin prisma tuturor metodelor de învățămînt, exemple de lucrări de laborator, lucrări practice în ferme, activități de cerc, alte activități desfășurate cu elevii în unități cu profil zootehnic, în clinicile veterinare.

Ultimele două capitole, utile și altor cadre didactice, diriginților, se ocupă de aspecte ale procesului educațional în liceele agroindustriale, de aspecte ale formării personalității, de asigurarea progresului la învățătură al elevilor.

Prof. VALERIA ILIE

* Maria Moisiu și Carmen-Ana Pivodă, *Metodica predării obiectelor de profil veterinar*, București, Editura „Ceres", 1983, 247 p.

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PREGĂTIREA PENTRU MUNCĂ A TINERETULUI

Criterii de apreciere a oportunităţii opţiunilor şcolar/profesionale exprimate de elevi

Dr. ANA GUGIUMAN
Centrul de Ştiinţe Sociale-Iaşi

1. OPŢIUNEA ŞCOLARĂ-PROFESIONALĂ reprezintă actul elevului de alegere dintre mai multe şcoli şi profesiuni pe cea care corespunde optim structurii sale de personalitate şi răspunde cerinţelor societăţii; ea se concretizează în decizia tînărului de a urma un anumit profil şcolar în scopul dobîndirii unei profesiuni căci, după cum sublinia secretarul general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, „rolul principal în realizarea prevederilor de pregătire a forţei de muncă, a cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate îl are învăţămîntul — factorul principal de educaţie şi formare a tineretului, a întregului popor" [1, p. 61].

Bazele formării şi precizării opţiunilor şcolare/profesionale se pun în şcoală. Prin activităţile educative din cadrul orelor de diriginţie sau prin alte activităţi extradidactice se oferă elevilor informaţia asupra reţelei şcolare, a structurii şi solicitărilor profesionale, a satisfacţiilor şi împliniriior pe care fiecare profesiune le oferă cînd este exercitată cu pasiune. Dar aportul deosebit în conturarea opţiunilor se regăseşte în însăşi materiile de învăţămînt, căci fiecare profesor valorifică conţinutul ştiinţei pe care o reprezintă în scopul creării unor condiţii favorabile pentru ca elevii să-şi dezvolte disponibilităţile, aptitudinile, interesele.

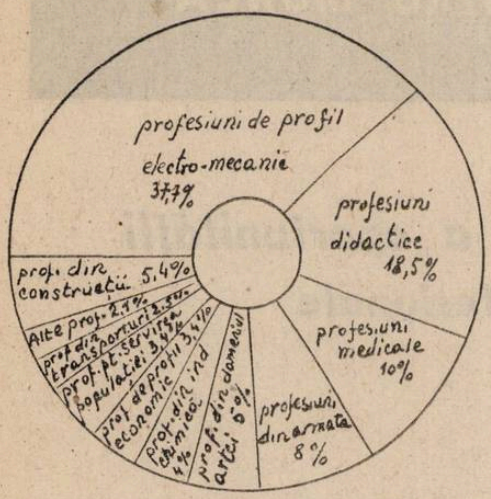
Analiza situaţiei şcolare a elevului permite aprecierea capacităţii sale generale de învăţare şi prelucrare a informaţiilor, de adaptare la forma impusă de fiecare materie de învăţămînt ca şi evidenţierea unor aptitudini speciale. Şi, dacă existenţa aptitudinilor speciale este relevantă pentru direcţionarea tînărului, personalului didactic revenindu-i sarcina de a cultiva şi asigura însuşirea unor tehnici specifice de valorificare a lor, în situaţia majorităţii copiilor, a copiilor normal dotaţi, care posedă aptitudinile generale necesare însuşirii fondului de cunoştinţe la diversele materii de învăţămînt, fără a excela însă în vreun domeniu — rolul profesorului este deosebit în direcţionarea profesională a elevului, în evaluarea pertinentă a opţiunii sale *pentru ca ea să exprime echilibrul corect între ce poate, ce vrea şi ce trebuie să fie pentru a răspunde adecvat solicitărilor societăţii.*

Corectitudinea opţiunii poate fi apreciată după ce actul optării s-a consumat, elevii angajîndu-se prin şcoli de profil pe drumul profesional ales. Cum în această situaţie posibilităţile de intervenţie pe linie corectiv-ameliorativă sînt limitate, considerăm că profesorul poate aprecia oportunitatea opţiunii în momentul exprimării ei prin anumite corelaţii întreprinse între diferitele variabile psihopedagogice uşor delimitabile la nivelul elevului, în orice etapă a şcolarităţii sale.

2. Pornind de la această ipoteză, în cursul anului şcolar 1982—1983 am realizat **o cercetare a opţiunilor elevilor** plasaţi pe diferite niveluri de şcolaritate în corelaţie cu diferiţi parametri psihopedagogici. Investigaţia a cuprins 345 elevi din ultima clasă a gimnaziului şi 220 elevi de liceu (treapta I şi a II-a).

Practic, în demersul ştiinţific pentru cunoaşterea şi evaluarea oportunităţii opţiunii se disting două momente: a. înregistrarea (consemnarea) opţiunilor individuale exprimate şi b. raportarea acestora la diferiţi indicatori de natură psihopedagogică şi

aprecierea gradului lor de adecvare. În acest sens, am corelat opțiunea școlară/profesională exprimată de elev cu randamentul său școlar general și pe grupe de obiecte, cu



Graficul 1. Opțiunile profesionale ale elevilor de gimnaziu (345 subiecți)

capacitatea generală de învățare (capacitatea intelectuală) și cu interesele profesionale. Informațiile asupra acestor variabile s-au obținut prin utilizarea conjugată a unor metode de cercetare (un chestionar pentru cunoașterea opțiunii, analiza rezultatelor școlare (media generală și pe grupe de discipline), testul de interese profesionale (I. Holban) și testul de inteligență RAVEN.

Consemnarea opțiunilor individuale a permis diferențierea lor după două criterii: pe de o parte după domeniul de activitate profesională, iar pe de altă parte, după nivelurile diferențiate de pregătire solicitate de unul și același domeniu.

Gruparea opțiunilor după domeniul de activitate profesională a permis obținerea următoarei distribuții, redată în graficele 1 și 2.

Analiza opțiunilor grupate pe domenii de activitate ne permite observarea faptului că orientarea lor este predominant spre sectorul tehnic-industrial, situație surprinsă și de alte cercetări în acest domeniu [3, p.277; și 2. p. 31].

Pentru a limita însă sfera investigației în scopul aprofundării ei, în corelarea opțiunilor cu anumiți indicatori psihopedagogici, am selectat numai un eșantion din populația angajată în studiu și anume elevii de pe cele două niveluri școlare care au exprimat opțiunii pentru domeniul electromecanic (130 elevi de gimnaziu și 53 elevi de liceu).

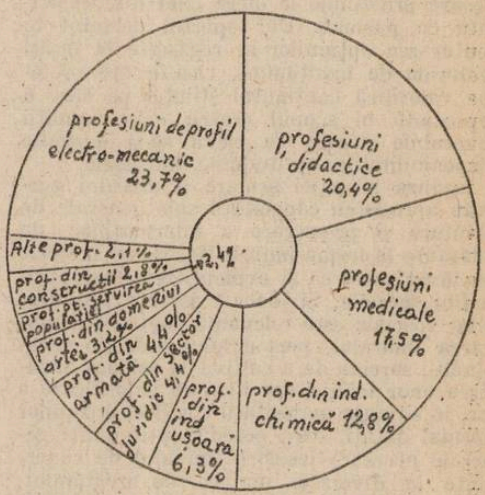
a) O primă direcție a studiului, pentru acești elevi, a fost orientată către randamentul școlar individual, exprimat prin media generală. Considerînd, la nivelul elevului, primele trei obiecte apreciate de el ca preferate, fapt evident și în rezultatele obținute, și folosind ca procedeu de prelucrare a datelor metoda frecvenței, am obținut structurarea materiilor de învățămînt în ordinea descrescătoare a rangului, fapt evident în tabelul următor:

Tabelul 1: RANGUL MATERIILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT LA ELEVII CARE AU OPTAT PENTRU PROFESIUNI DIN DOMENIUL ELECTROMECANIC

Rang	Materii de învățămînt	
	Gimnaziu (clasa a VIII-a)	Liceu
1	Fizica	Chimie; Biologie
2	Matematica	Studiu materialelor; Fizica
3	Limbi moderne	Instruire practică
4	Biologie; Istorie	Materii de specialitate
5	Chimie	Matematică; Lb. și lit. Română
6	Limba și Literatura Română	Istorie; Filosofie
7	Geografie	Geografie
8	Educație cetățenească	Limbi moderne
9	Muzica	Educație fizică

Plasarea pe primele locuri, la nivelul gimnaziului a celor două discipline de bază evidențiază eforturile și implicit opțiunea către domeniul tehnic a acestui eșantion din populație. Totodată interesul pentru cultura generală este puternic confirmat, elevii fiind încă la vîrsta cînd se preocupă de toate materiile de învățămînt aproape în egală măsură.

Aceeași susținere a opțiunii sub aspect de domeniu este evidentă și la elevii de liceu, cu deosebirea că obiectele de cultură generală pierd prioritatea în favoarea celor de specialitate. Matematica, deși obiect de bază, ocupă locul 5, ea rămînînd pentru mulți elevi „o problemă".



Graficul 2. Opțiunile profesionale ale elevilor de liceu (220 subiecți)

Randamentul şcolar superior la obiectele de profil pentru un anumit domeniu opţional nu este însă singurul care susţine opţiunea cu toate că el sugerează prezenţa unor interese profesionale. Căci, există situaţii cînd opţiunea nu este susţinută de randamentul şcolar. O analiză aprofundată a cazului poate evidenţia faptul că insuccesul la un anumit obiect se poate datora unei pregătiri anterioare precare sau tipului de relaţii dintre profesor şi elev. Sesizarea faptului că opţiunea se regăseşte în preocupările din timpul liber al elevului şi în interesul său profesional conduce spre măsurile ameliorative necesare cum ar fi schimbarea stilului de lucru cu elevul, acoperirea deficitului în pregătire şi menţinerea opţiunii. Absenţa însă a intereselor profesionale specifice unui domeniu indicat de opţiune va sugera nevoia de schimbare a ei.

b) În cercetarea întreprinsă, investigarea intereselor profesionale s-a realizat cu testul I. Holban.

Construit pentru a diagnostica 9 tipuri de interese profesionale, considerînd, la nivelul populaţiei studiate, în ordine ierarhică primele trei interese exprimate am obţinut configuraţia din tabelul 2:

Tabelul 2. STRUCTURA INTERESELOR PROFESIONALE LA CELE DOUĂ NIVELURI ŞCOLARE

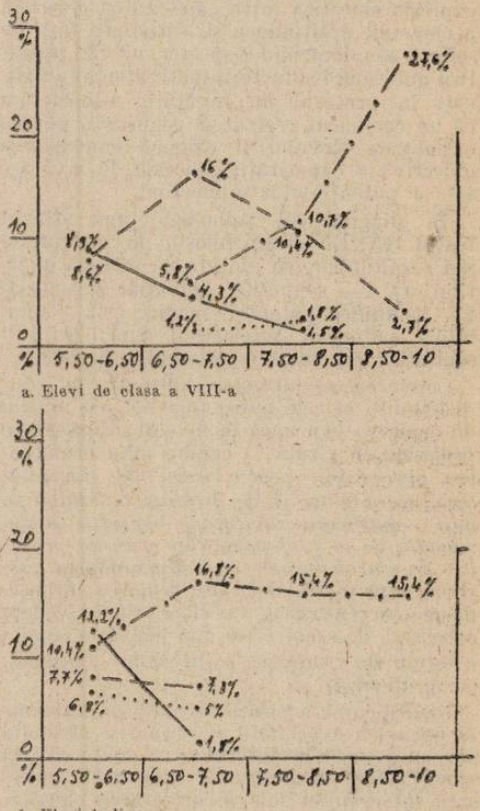
Rangul	Interesele	
	Gimnaziu	Liceu
1	I. tehnic	I. tehnic
2	I. ştiinţific	I. ştiinţific
3	I sportiv	I. uman
4	I. casnic-gospodăresc	I. social-politic
5	I. uman	I. sportiv
6	I. practic-agricol	I. casnic-gospodăresc
7	I. estetic	I. estetic
8	I. social-politic	I. monden
9	I. monden	I. practic-agricol

Structura intereselor la nivelul populaţiei de gimnaziu este specifică pentru domeniul opţional, pentru vîrsta şi experienţa cognitivă a subiecţilor. Plasarea pe locul 1 a interesului tehnic susţine orientarea spre profesiuni tehnice; ocuparea locului 2 de interesul ştiinţific (cognitiv) confirmă „vîrsta căutărilor", aviditatea de cunoaştere, după cum situarea pe locul penultim al interesului social-politic confirmă un anumit fapt şi anume că la 14 ani elevii sînt abia în proces de maturizare şi într-o etapă de dezvoltare care nu este specifică reflecţiilor şi judecăţilor valorice asupra problemelor complexe ale lumii contemporane, a dinamicii fenomenelor politice.

Constatarea de către profesorul diriginte a faptului că opţiunea profesională exprimată spre un anumit domeniu, de elev, este susţinut atît de rezultatele şcolare obţinute la materiile de bază în pregătirea pentru profesiune, cît şi de interesele profesionale exprimate, va indica acţiuni de menţinere, încurajare şi consolidare a acestor elemente care o susţin.

c) Profesiunile pentru care au optat elevii se diferenţiază însă şi după nivelul de şcolarizare necesar în pregătirea lor. Vom distinge astfel profesiuni care se pregătesc prin şcoala profesională, profesiuni de nivel mediu (terminarea liceului), profesiuni pregătite prin şcoli postliceale (este drept puţine la număr şi cu existenţă temporară — exemplu, şcoala de subofiţeri pentru fete) şi profesiuni cu pregătire superioară.

Opţiunea exprimată spre diferite niveluri de pregătire profesională apare, astfel, şi ca o expresie a nivelului de aspiraţie a elevului. Firesc şi normal ar fi ca nivelul de aspiraţii să se regăsească în nivelul realizărilor şi, cum pentru elevi realizarea înseamnă în primul rînd randamentul şcolar general, am procedat la confruntarea acestor doi parametri relevanţi pentru aprecierea oportunităţii opţiunii. Confrutarea acestor doi parametri ne indică faptul că, cu cît media generală a elevului este mai mare, cu atît creşte nivelul său de aspiraţii exprimat în opţiune, către profesiuni care solicită un nivel superior de pregătire.



Graficul 3 — *Distribuţia subiecţilor după variabilele randament şcolar şi nivel de aspiraţie exprimă în opţiuni (...pregătire prin şcoala profesională ...pregătire postliceală ...pregătire medie- ...pregătire superioară)*

Pentru elevii de liceu, alături de randamentul școlar general care exprimă pregătirea școlară și implicit capacitatea de asimilare și realizare a individului, în determinarea nivelului de aspirație exprimat în opțiune, un anumit rol îl are și treapta de școlarizare pe care se plasează. Faptul este explicabil prin aceea că trecerea dintr-o treaptă de școlarizare în alta implică însăși promovarea socială a persoanei, realizată de școală. Succesul înregistrat de elev în momentul depășirii unei etape școlare și integrarea în alta superioară are rol de precizare, dar și de amplificare a aspirațiilor.

Constatarea noastră, după care nivelul de aspirație exprimat în opțiune este condiționat de randamentul școlar general, confirmă rezultatele altor cercetări [*4*. p. 152].

d) Cum însă randamentul școlar este expresia sintetică între capacitatea generală a elevului, aptitudinea și atitudinea față de obiect sau domeniul respectiv, nivelul pregătirii anterioare și factorii motivaționali implicați în procesul de învățare, considerăm că un coeficient crescut de siguranță pentru orientarea elevului îl asigură cunoașterea obiectivă a capacității generale de învățare sau a potențialului intelectual.

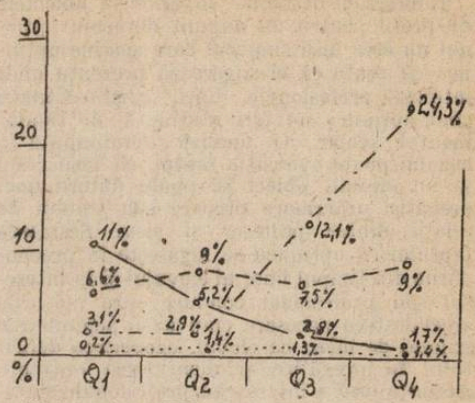
În diagnosticul psihologic am utilizat testul RAVEN și am folosit, în interpretarea rezultatelor, ca unitate de măsură quartilul (*Q* 1 — semnifică potențial scăzut; *Q* 2 — semnifică potențial mediu; *Q* 3 — semnifică potențial intelectual bun; *Q* 4 — semnifică potențial intelectual superior).

Corelarea rezultatelor obținute la test, distribuite în cele patru quartile, cu nivelul de aspirații exprimat în nivelul de pregătire profesională vizată, a condus spre următoarea observație: *pentru elevii de gimnaziu, capacitatea generală de învățare determină în mod semnificativ nivelul de aspirație profesională, de la profesiuni care necesită pregătire de scurtă durată către profesiuni cu pregătire superioară.* Se poate remarca, de asemenea, accentuarea, cu cît avem în vedere o treaptă de școlarizare mai înaltă, a rolului acesteia în susținerea nivelului opțional. (v. graficul 4)

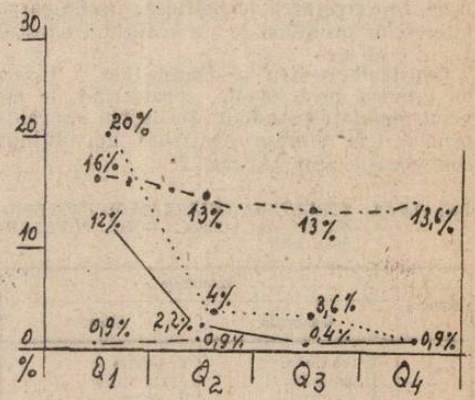
Identificarea aspirației școlare/profesionale în opțiunea exprimată și corelarea nivelului său cu ceea ce realizează și ce poate realiza elevul oferă profesorului informația necesară intervenției sale în orientarea elevilor.

3. Concluzii. Cercetarea realizată a surprins faptul că, în procesul de structurare, opțiunile școlar/profesionale sînt susținute de o serie de factori psihopedagogici care pot fi cunoscuți.

Prin analizele întreprinse s-a putut distinge aportul randamentului școlar pe obiecte de studiu și al intereselor profesionale, în conturarea domeniului opțional și aportul randamentului școlar general și al potențialului intelectual în susținerea nivelului de aspirații exprimat în opțiune.



a. Elevi de clasa a VIII-a



b Elevi de liceu

Grafic 4 — *Distribuția subiecților după variabilele nivel de aspirații exprimat în nivelul de pregătire al profesiunii și capacitatea intelectuală (— pregătirea școlară și profesională ... pregătirea postliceală ... pregătirea medie; ... pregătirea superioară)*

Considerarea acestor variabile drept criterii de apreciere a oportunității opțiunii, favorizează conturarea unor situații tipice în care profesorul trebuie să intervină în mod diferențiat.

a) În situația constatării unor opțiuni adecvate sub aspect de domeniu și nivel de aspirație, susținute de nivelul de pregătire și interesele profesionale exprimate, profesorul va organiza acțiuni de susținere și consolidare a opțiunii.

b) În cazul cînd elevul se subapreciază, fixîndu-și un nivel opțional scăzut în raport cu posibilitățile sale, intervențiile profesorului îi vor insufla elevului încredere și curaj și-l vor conduce către amplificarea nivelului opțional.

c) Există situații cînd elevul se supraapreciază fixîndu-și o opțiune care exprimă un nivel de aspirații ce depășește realizările

și posibilitățile sale. Intervenția profesorului va fi de temperare a unei opțiuni nerealiste.

d) Elevul optează pentru un domeniu care nu corespunde aptitudinilor și intereselor sale profesionale. În acest caz, profesorul va sugera schimbarea opțiunii inițiale indicîndu-i și calea mai potrivită.

e) Elevul este indecis, incapabil de a se hotărî singur. Recomandările profesorului, expresie a unui bilanț în procesul de cunoaștere și formare a elevului, vor contribui la precizarea și fixarea unei opțiuni care să răspundă cerințelor de afirmare individuală și exigențelor societății.

Varietatea situațiilor ca și multitudinea factorilor care condiționează orientarea corectă a elevului impun cu valoare axiomatică faptul că în conducerea sa spre a-și formula și preciza un optimum al nivelului de aspirații implicat în opțiune trebuie să se realizeze o analiză complexă a fiecărui „caz individual", o analiză calitativă a performanțelor realizate și în interdependență cu posibilitățile reale, autentice.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raport la Congresul al XI-lea al P.C.R.*, Ed. Politică, București, 1974
2. Novac, Andrei, *Relația dintre cererea și oferta de educație*, în Revista de pedagogie, nr. 6 1975
3. Păcurar, Doina Condei, *De la aspirații și idealuri profesionale la decizii în adolescență*, E.D.P., București, 1977
4. Vintilescu, Doina, *Motivația învățării școlare*, Ed. Facla, Timișoara, 1977

Influența mediului social-economic asupra orientării școlare și profesionale a elevilor

Prof. FLORIAN BIOLĂNESCU
Școala cu cl. I—X, Nr. 3 Băicoi-Prahova

ESTE INDUBITABIL faptul că problematica orientării școlare și profesionale nu poate fi în nici un caz un element de conjunctură. Aceasta cu atît mai mult cu cît dezvoltarea multilaterală, în plină ascensiune, a economiei naționale, cere cadre tot mai bine pregătite și, în special, cu un larg potențial de adaptabilitate, în această epocă a exploziei informaționale, a computerizării și microprocesării tot mai accentuate.

Propulsarea orașului nostru pe noi coordonate economice, prin crearea platformei industriale, cu caracter complex, precum și reorganizarea, la noi parametri funcționali, a fostelor întreprinderi petroliere și specializarea diversă a sectorului agricol, au creat premisele unei noi viziuni asupra practicii pedagogice privind orientarea școlară și profesională. În acest context, voi prezenta un experiment personal și concluziile pe care le-am desprins din această acțiune sui-generis.

În anul 1980—1981, fiind diriginte la clasa a VI-a A, mi-am alcătuit *un plan de perspectivă* pe trei ani școlari — pînă la finele clasei a VIII-a — vizînd orientarea școlară și profesională. Acest plan a avut în vedere: *a)* elemente de preorientare școlară și profesională; *b)* ridicarea orizontului de cunoaștere al elevilor; *c)* contactul nemijlocit cu principalele întreprinderi, fabrici, uzine și organizații economice socialiste locale etc.

În privința punctelor „*a*" și *b*„, voi enumera, numai *cîteva teme sau acțiuni organizate*, urmînd a prezenta detaliat punctul „*c*".

La orele de dirigenție au fost discutate, pentru început, teme ca:

„*Ce aș dori să fiu și de ce?*"; „Îmi place ce face tatăl meu"; „Dragostea față de muncă — dragostea pentru învățătură"; „Frumusețea muncii mele" (întîlnire cu inginerul agronom, tehnician constructor, inginer petrolist); „Să cunoaștem activitățile de la Casa Pionierilor și Șoimilor Patriei" etc.

În cadrul activităților extrașcolare au fost organizate acțiuni de genul: Călătorie imaginară pe șantierele țării; Noutăți tehnice în imagini (colecții de fotografii din reviste de specialitate); Să cunoaștem Muzeul Tehnic „Dr. ing. Leonida", Muzeul de istorie a R.S. România; Mari savanți români ai sec. al XX-lea în domeniul științei și tehnicii (concurs); Ce știm și ce nu știm despre viitorul nostru?; Viitorul nostru a început ieri? etc.

Am procedat astfel, din următoarele considerente:

1) Școala înseamnă pregătire pentru viitor, dar nu în sens unilateral, ci cu orizonturi larg deschise. „Ne aflăm chiar în fața unei situații care poate părea paradoxală: sub presiunea realităților economice, orientarea va consta în căutarea mijloacelor și strategiilor care vor permite dezvoltarea optimă a tuturor calităților potențiale ale individului, cu scopul de a-l face mai puțin tributar, cel puțin în aparență, fluctuațiilor economice" [*1*, p. 34].

2) Învățămîntul gimnazial nu pregătește elevi pentru, să zicem, strungărie, rec-

tificatori, frezori etc., așa cum, din greșeală se deciziona la nivel județean: „o anumită uzină are nevoie de un anumit număr de strungari... să-i orientați spre școlarizare la școlile...".

3) Dirigintelui — școlii în general — i se cere o viziune de perspectivă: nu numai ce va face un elev peste doi ani (treapta I), ci ce ar putea să facă peste ani! (Căci, de ce să n-o spunem, sînt licee cu profil mecanic care dau elevilor „un atestat" de calificare fără suport practic... „mecanic"... dar în ce specialitate?; liceu de filologie care trimite elevii la cursuri de stenodactilografie și, în final, le dă atestat de „tesător necalificat" ... etc.).

4) În această etapă (mă refer la cea gimnazială), elevului i se deschid primii pași spre cunoaștere mai largă, în activitatea de orientare școlară și profesională, ponderea avînd-o primul aspect, adică cel al orientării școlare.

5) Și în problematica orientării școlare și profesionale am considerat oportun să folosesc principiul, „de la cunoscut la necunoscut", paralel cu observarea atentă a noilor implicații social-economice pe care le avea asupra concepției părinților și elevilor noua platformă industrială.

Era evident faptul că noua evoluție socio-economică a localității va influența, în mare măsură, orientarea școlară și profesională a elevilor, alături de celelalte influențe. Impactul avea să aibă, însă, un caracter întîmplător, imprevizibil, în profunzimea lui. În consecință, era de datoria dirigintelui ca acest impact să fie dirijat științific pe coordonate pedagogice multilaterale. Totodată, eram sigur că realitatea acestui impact ar fi fost fecundă dacă aș fi inițiat *un sistem de procedee* care să ducă la cunoașterea temeinică a structurii profesiilor din cadrul „platformei". Astfel, a fost declanșată o largă acțiune, în cadrul căreia am primit sprijinul nemijlocit al consiliilor oamenilor muncii din unitățile industriale respective, acțiune despre care anticipăm la punctul „C".

Tema generală a fost *Cunoașterea aspectelor de muncă și a frumuseții meseriilor din unitățile industriale și agricole ale localității.* Acțiunea, distribuită temporal pe o perioadă de un an de zile, a constat în vizitarea următoarelor unități economice: Întreprinderea de Utilaje pentru Prelucrarea Cauciucului; Fabrica de Dispozitive, Ștanțe și Matrițe; Complexul Atelierelor Mecanice din zona sudică (aparținător de Centrala Boldești-Scăieni), Schela de Producție (cu două stații de dezbenzinare); Întreprinderea „Pomicola", Stațiunea de Mașini Agricole etc.

Cu acest prilej, au fost organizate *activități adiacentre* ca:

1) Descrierea mașinilor și utilajelor manipulate automat (cu ajutorul specialiștilor din unități).

2) Modalități de efectuarea unor repere prin mijloace automatizate.

3) Funcționarea strungurilor automate, de mare capacitate, a mașinilor de rectificat și de frezat; mașinile hidraulice și utilajele chimice.

4) Procesul de prelucrare a țițeiului brut.

5) Organizarea pe brigăzi a mecanizării agriculturii:

6) Convorbiri, consultații și dezbateri la care au participat, în plin proces de producție, tehnicieni, ingineri, maiștri și chiar directori de întreprinderi.

7) Vizitarea expoziției itinerante „Pagini din Istoria Petrolului", (de la Clubul muncitoresc) — expoziție organizată de Muzeul Petrolului Ploiești.

După fiecare acțiune s-au organizat dezbateri cu elevii privind cele vizitate, constatările lor, aprecieri asupra muncii la care au participat, deocamdată, ca spectatori, opțiunile lor. Atrăgîndu-li-se de la început, atenția, elevii și-au notat aspectele întîlnite, iar cu ajutorul altor lecturi și informații, le-au folosit la concursul final organizat sub directa îndrumare a dirigintelui.

Impactul a fost covîrșitor. Elevii au înțeles largile posibilități pe care le vor avea, pentru propriul lor viitor, în cadrul unităților economice din localitate. Organizarea simultană a unor întruniri cu părinții în cadrul cărora s-au analizat dezbateri largi pe marginea opțiunilor familiei, a determinat *o mai temeinică orientare generală*, astfel:

1) S-a înțeles clar că problema pregătirii orientării profesionale este determinată sine qua non de o judicioasă orientare școlară.

2) Atît familiei cît și elevilor li s-a vehiculat permanent ideea că nu numai orientarea rezolvă toate aspirațiile tinerilor adolescenți, ci sînt și alte modalități de care trebuie să se țină seama în realizarea unei personalități multilaterale, se are în vedere și comanda socială.

3) Dirigintele nu dirijează obligatoriu și, cu atît mai mult, nu decide asupra opțiunii elevului: el este, în primul rînd, un îndrumător, bineînțeles competent și în acest domeniu.

4) Există o optică îngustă asupra posibilităților profesionale viitoare, mulți părinți (și elevi) considerînd meseria ca strungar, frezor, rabotor ca meserii unice. Astfel, pe parcursul acțiunii, s-a constatat că la I.U.P.C. și F.D.S.M. sînt, în medie, peste 15—20 meserii în nomenclatorul general de profesiuni; la schela de producție și foraj — 12—15, în agricultură minimum 10 etc., excepțînd funcțiile de specialiști și personal TESA.

Elevii „au descoperit" pe parcurs meserii ca: lăcătuș-foraj, operator-distribuitor, operator extracție, laborant, (în industria petrolieră); mecanic hidraulic, analist, strungar electronist, depanator utilaje, electromecanic (pe platformă); tehnician horticol,

zooveterinar, mecanic-depanator agricol, economist (în agricultură), ceea ce, în mod firesc, le-a sporit entuziasmul și, mai ales, dorința de a deveni viitori muncitori și specialiști în uzinele și pe ogoarele localității.

Dar mediul social-economic nu-l constituie numai factorul economic, ci și cel sociocultural, „scăpat", nu rareori, din vedere, din aria de influențe. Nu ne vom referi aci la mijloacele mass-media, insuficiente la nivelul localității, ci vom prezenta cîteva considerații privind mediul școlar, ca mediu social-activ. Este vorba de ceea ce celebrul viitorolog american Alvin Toffler numește „impactul colectivității". Or, fără a avea pretenții că am fi descoperit tainele megaliților de la Stonehenge sau Morbihan, dorim să arătăm că, în prea puțină măsură, se acordă importanță acestui aspect (sau chiar deloc!?).

Este o preocupare la nivelul întregii unități privind problematica orientării școlare și profesionale. Există un front comun al tuturor diriginților în această direcție? Comisia de orientare școlară și profesională își exercită teoretic și practic funcțiile? Există o vedere de perspectivă, pe orizontală, dar și pe verticală, a problemei? Noi ne îndoim de acest lucru! Pe de altă parte, în ce măsură influențează climatul general din școală orientarea elevilor? Există o atmosferă generatoare de stimuli afectivi, printr-o grijă generală și responsabilă față de calitatea cunoștințelor? „Copiii crescuți într-un mediu inteligent, sensibil, complex și stimulator își dezvoltă alte trăsături caracteriale... Își pot permite să fie curioși, imaginativi, să-și manifeste dorința de explorare și să adopte în viață o atitudine de rezolvare a problemelor". [*3*. p. 39]

Considerăm că orientarea școlară și profesională este într-adevăr bine concepută și dacă se are în vedere faptul că „știința de carte este... mai mult decît o calificare profesională. Ea este poarta către un univers fantastic al imaginației și satisfacției". [*3*, p. 236]

Aceasta este și motivația opțiunii noastre privind acordarea de priorități egale ambelor noțiuni componente: „școlară" și „profesională".

„A pregăti orientarea profesională înseamnă a-i rezerva adolescentului cel mai larg evantai de opțiuni... a-l ajuta să se cunoască, să se recunoască în toate situațiile, să-și dea seama de capacitățile sale (altfel decît prin notele din școală) și de lipsurile sale... Mai înseamnă a-i propune mijloacele prin care să-și completeze lacunele și să-și compenseze incapacitatea." [4, p. 83].

Nu sînt singulare cazurile cînd elevi care, aparent, erau mediocri s-au reliefat mai tîrziu în domenii importante, obținînd rezultate meritorii. Se înțelege că în etapa școlară propriu-zisă ei nu au fost suficient de cunoscuți de diriginte, de profesori și insuficiența cunoașterii elevilor poate avea, uneori, consecințe care marchează elevul pentru toată viața.

Considerăm necesar a accentua asupra importanței capitale pe care o reprezintă formarea la elevi a unor deprinderi și atitudini care să vizeze respectul și dorința pentru învățătură, știind în fond că, în mod implicit, cei cu rezultate mediocre la învățătură își manifestă, cu evidență, dezinteresul pentru treptele următoare de școlarizare. Or, în contextul umanismului socialist, care caracterizează întregul nostru sistem social-politic, sîntem datori a face tot ce este posibil — și chiar mai mult! — pentru completarea lacunelor celor slabi, pentru a le crea largi disponibilități de afirmare prin forțe proprii.

De asemenea, crearea unor posibilități reale, viabile, „care să permită elevilor, care și-au descoperit o vocație mai tîrziu, să-și schimbe orientarea" [*5*, p, 137], iar în practica activității noastre pedagogice orientarea școlară și profesională să nu mai fie un „apendice" al consiliilor diriginților, ci o activitate permanentă, sistematică. „Aparent, ea are caracter empiric, ceea ce nu o împiedică să fie un ansamblu de metode, care tind să realizeze integrarea unui individ în societate" [*6*]

Din acest punct de vedere, am propune ca inițiativele și acțiunile organizate de M.E.Î. la Deva, la Motru să fie mai larg popularizate, prin mijloace informaționale la îndemîna elevilor, dar și a părinților, interesați, deopotrivă, pe coordonatele majore ale viitoarelor profesiuni ale actualei (și viitoarei) generații.

BIBLIOGRAFIE

1. Jean Drevillon, *Orientarea școlară și profesională*, E.D.P., București 1973, p. 34.

2. * * * *Monografii profesionale* (1—2—3—4... etc.), Ministerul Muncii, Centrul deDocumentareși etc.), Ministerul Munici, Centrul de Documents Publicații.

3. Alvin Toffler, *Al treilea val.*, Ed. Politică, București, p. 239; 236.

4. Jean Drevillon, *Idem*, p. 83.

5. .... *Șansele de instruire a elevilor în diferite țări*, M.E.I., Colectivul de Pedagogie Comparată, București, 1973, p. 108; 20;21; 22.

6. Jean Drevillon, Ibidem. p. 137.

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

Cercul pedagogic — cadru de stimulare a activității de cercetare științifică de specialitate și metodică

Prof. ANTON LAURENȚIU
Prof. DUMITRU NICA
Inspectori școlari la Inspectoratul Școlar al jud. Olt.

MOBILIZATOARELE ORIENTĂRI, sarcini și îndemnuri ale secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, reieșite din magistrala Cuvîntare rostită la marea adunare populară din municipiul Timișoara, cu ocazia deschiderii noului an de învățămînt, reprezintă tot atîtea direcții de acțiune practică pentru perfecționarea și modernizarea școlii românești de toate gradele.

„Tocmai pe baza învățămîntului modern, a cercetării, a științei, am putut realiza marile transformări revoluționare din România. Și viitorul dezvoltării patriei noastre, făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea la edificarea comunismului nu se pot baza decît pe un învățămînt modern, pe o înaltă știință și cunoaștere în toate domeniile de activitate!"

În spiritul acestor orientări, rezultă, pentru fiecare om al școlii, sarcina aprofundării sistematice a studiului, a perfecționării predării disciplinelor fundamentale. Iată de ce, căile și mijloacele perfecționării pregătirii profesorilor, învățătorilor și educatoarelor au stat mereu în atenția noastră.

Ținînd cont că modernizarea învățămîntului sub aspectul său metodologic nu implică numai descoperirea de noi metode, ci și utilizarea într-un mod adecvat, modern a metodelor clasice, ne-am pus întrebarea: sînt cercurile pedagogice o formă de perfecționare depășită? La aceasta, pe baza experienței acumulate de-a lungul anilor în județul Olt, am răspuns și DA și NU.

DA, în măsura în care sînt organizate formal, fără un scop bine definit, fără o tematică adecvată condițiilor din zona respectivă, fără o participare activă a fiecărui cadru didactic, manifestîndu-se superficialitate atît în ceea ce privește abordarea temelor ca atare, cît și studierea bibliografiei recomandate.

NU, în măsura în care acestea răspund cerințelor actuale ale procesului de învățămînt, care presupun o perfecționare continuă și în forme variate, în măsura în care activitatea desfășurată în cercuri constituie o nouă practică dictată de conectarea celor mai buni profesori la cerințele vieții școlare, în măsura în care dau posibilitatea informării asupra problemelor modernizării predării-învățării fiecărei discipline, înlesnirea studiului permanent și orientat în perspectivă, în măsura în care se face o analiză critică a unor metode și procedee folosite în practica la clasă.

Cum trebuie să fie organizate cercurile pedagogice, pentru ca să-și sporească contribuția la impulsionarea activităților desfășurate cu această ocazie? Ce modalități se pot folosi pentru ca acestea să devină centre de stimulare a activității de cercetare științifică?

Iată întrebări la care vom răspunde prezentînd experiența organizării și desfășurării activităților în cercurile pedagogice din județul Olt. Ne-am străduit, să dăm, de la o etapă la alta, un conținut nou, dinamic, interesant acțiunilor științifice de specialitate și metodice, astfel încît acestea să cultive interesul și setea de studiu la fiecare cadru didactic.

Încă din prima jumătate a lunii august, am stat de vorbă cu toți responsabilii cercu-

rilor pedagogice, despre modul în care acestea şi-au desfăşurat activitatea în anul trecut, deci pentru a face şi un schimb de experienţă, dar şi pentru a stabili împreună ce se cere întreprins în anul şcolar actual, pentru ca cercurile pedagogice să aibă în ampla şi complexa activitate de perfecţionare şi modernizare un loc bine determinat şi un rol substanţial, pentru ca acestea să *valideze* pregătirea profesorilor pentru o acţiune nouă, pentru o pregătire teoretică, pentru ca ele să devină, în final, centre de *metodologie a cercetării* atît de specialitate, cît şi metodice. În atenţia cercurilor pedagogice a stat şi stă activitatea cadrelor didactice, desfăşurată la clasă, împreună cu elevii, lecţiile de tip modern care să fie organizate astfel încît să nu-i supraîncarce pe elevi, ci să-i solicite la muncă susţinută, realizînd astfel cerinţele programelor de învăţămînt. În organizarea cercurilor pedagogice am ţinut cont de neajunsurile constatate în perioada anterioară: abuzul de referate, adesea tratări rupte de realităţile şcolii; paralelism între cercurile pedagogice şi comisiile metodice sau colectivele de catedră.

Cercurile pedagogice, spre deosebire de comisiile metodice şi colectivele de catedră şi-au adus contribuţia nu numai la perfecţionarea pedagogică, metodică, a fiecărui cadru didactic, ci şi la îmbogăţirea cunoştinţelor de specialitate, la ridicarea nivelului ştiinţific al acestora. În fiecare cerc pedagogic am inclus şi personalul didactic de la unu sau două licee, pentru ca să existe cadru adecvat dezbaterilor vii pe marginea predării unui obiect sau altul, atît la învăţămîntul gimnazial cît şi liceal, experimentîndu-se diverse tipuri de predare-învăţare, mai ales că în 80% din comunele judeţului există clasele a IX-a şi a X-a.

Folosim în continuare forme mai atractive, cît mai variate, ponderea avînd-o dezbaterile vii, realizate cu participarea activă a tuturor cadrelor, în spirit de deplină colegialitate.

Am avut în vedere ca în fiecare cerc pedagogic să existe o strînsă legătură între cadrele didactice tinere, cu o pregătire teoretică superioară, cu actul de informare la zi şi cadrele didactice cu experienţă, buni practicieni, cu o pregătire metodică deosebită. Rezultatul acestei colaborări este numărul mare de articole publicate în diferite reviste de specialitate sau numeroase culgeri de texte, de exerciţii şi probleme apărute prin grija Casei Personalului Didactic.

Există practica, mai ales la cercurile pedagogice de limbă şi literatură română şi de matematică, să se prezinte capitole sau chiar lucrarea în întregime pregătită de un cadru didactic pentru obţinerea gradului I în învăţămînt. În acest fel s-a creat cadrul unor dezbateri fructuoase pe linie de specialitate sau metodica predării disciplinei şcolare, fiind înlăturate monotonia, formalismul, rutina, stimulînd cu prioritate cercetarea de specialitate, cercurile pedagogice devenind adevărate laboratoare de creaţie ştiinţifică şi didactică.

În acest sens, considerăm că ar fi mult mai eficient, ca un profesor, cînd susţine lucrarea pentru obţinerea gradului I, s-o susţină în faţa cercului pedagogic pentru că sînt toţi auditorii de specialitate, care pot să-şi dea părerea despre lucrare, mai ales că o şi cunosc bine din prezentările anterioare, decît în faţa colectivului de catedră, unde într-o comună sînt doi profesori de matematică, un profesor de fizică-chimie etc., care nu-şi pot aduce contribuţia pe deplin la soluţionarea unor probleme de strictă specialitate.

Iată cîteva exemple de teme ale lucrărilor de gradul I prezentate în cercurile pedagogice: „Metodologia formării deprinderilor de ortografie în învăţămîntul liceal", „Interdependenţa dintre subiect şi predicat", „Contribuţia lecţiilor de literatura română la realizarea caracterului formativ al procesului instructiv-educativ", „Metodologia lecţiei de învăţare prin descoperire şi problematizare la limba română", „Rolul exemplelor şi contraexemplelor în predarea analizei matematice", „Probleme de concurenţă şi coliniaritate" etc.

Considerăm că sporeşte eficienţa cercurilor pedagogice în activitatea de cercetare ştiinţifică de specialitate şi metodică, dacă tematica acestora se întinde pe o perioadă mai îndelungată. Noi am întocmit-o pe durata a 5 ani, aceasta ferindu-se de a ne repeta, de a desfăşura o activitate formală, de paralelism cu alte forme de perfecţionare.

În fiecare an, un mare număr de profesori sau colective de profesori la fiecare specialitate, din diferite unităţi şcolare, au avut în cercetare probleme de strictă actualitate ale obiectului respectiv, probleme ale modernizării predării şi învăţării limbii române, matematicii, fizicii, chimiei etc. Unele teme au fost cercetate pe durata a doi ani, prezentîndu-se concluziile în faţa tuturor profesorilor, scoţînd încă o dată în evidenţă faptul că o acţiune ca să fie acceptată, are nevoie mai întîi să fie însuşită, apoi verificată în diferite situaţii.

Aşa de exemplu, teme ca: „Structură şi compoziţie în romanul românesc contemporan", „Contribuţia judeţului Olt la dezvoltarea fenomenului literar actual", „Metode numerice în rezolvarea ecuaţiilor algebrice", „Probleme de programare liniară" etc. au fost date în studiul colectivelor de profesori de la Liceul Industrial nr. 2, Liceul de Ştiinţe ale Naturii, şcolile nr. 5 şi 8 din Slatina, care au prezentat periodic rezultatele cercetării lor, reuşind ca după recomandările făcute în cercurile pedagogice autorii să prezinte concluzii mult mai bine documentate, să ajungă la o lucrare cu adevărat fundamentată ştiinţific.

Acţiunile întreprinse au fost materializate fie prin sesiuni ştiinţifice ale cadrelor didactice care au loc în luna mai a fiecărui

an („Patru decenii de realizări în domeniul literaturii române", „Aplicații ale matematicii în agricultură", „Matematica și metalurgia"), fie prin sporirea zestrei cabinetelor de specialitate, a bazei lor materiale, a eficienței acestora. De asemenea, s-au publicat numeroase articole, note sau chiar cărți semnate de profesori cu preocupări deosebite printre care amintim: „Contribuții metodice în sprijinul perfecționării predării matematicii la ciclul primar", „Culegere de exerciții și probleme pentru clasele a V-a și a VI-a", „Modele de subiecte pentru probele de verificare în vederea admiterii în treapta I", „101 probleme de chimie", „Metode de rezolvare a unor probleme de fizică pentru treapta I". Aceste cărți au apărut în județul nostru, după ce colectivele de autori de la Liceul Industrial Nr. 1, Liceul Agroindustrial, școlile 5, 8 și 9 Slatina le-au prezentat și dezbătut în cercurile pedagogice. Acestea au putut fi tipărite sau litografiate numai după ce cercurile pedagogice au validat activitatea laborioasă a celor care s-au ocupat de pregătirea apariției lor, demonstrînd încă o dată eficiența desfășurării în acest mod a activităților în cercurile pedagogice din județul Olt.

Un cadru larg de manifestare a spiritului creator, de cercetare a personalului didactic a fost oferit de organizarea și desfășurarea acțiunii „Creativitate și eficiență în învățămînt" ediția I și a II-a. În etapa de masă au fost prezentate peste 1 200 de comunicări științifice, s-au organizat expoziții locale cu invenții și inovații ale cadrelor didactice, selectîndu-se pentru faza județeană 105 materiale, comunicări, mijloace de învățămînt, tehnologii noi, toate acestea ca modalități ale integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, ca rezultat al întregii activități desfășurate în cercurile pedagogice.

Prezentăm pentru ilustrarea complexității problematicii, a varietății acesteia *tematica cercului de limba și literatura română* pe trimestrul al II-lea *și a celui de matematică* pe trimestrul I pe anul 1984/1985, ultimul al celor cinci, de-a lungul cărora am întocmit un plan concret.

Limba și literatura română (trimestrul al II-lea)

1) Informare cu aspecte din activitatea profesorilor de limba și literatura română constatate cu prilejul inspecțiilor în trimestrul al II-lea.

2) Sarcinile ce revin profesorilor de limba și literatura română în lumina Raportului prezentat la Congresul al XIII-lea al P.C.R.

3) Dezbatere „Stimularea creativității elevilor prin activitatea cercului literar, mijloc de legare a învățămîntului cu cercetarea".

4) Activitate practică la școlile unde se desfășoară cercurile pedagogice (activități ale cercurilor de elevi).

5) Noutăți științifice de specialitate.

Matematică (trimestrul I)

1) Prezentarea unor părți din lucrările pentru obținerea gradului I în anul 1985.

2) Dezbatere „Structuri algebrice: metodica introducerii acestor noțiuni începînd cu clasele gimnaziale".

3) Metodica predării unui capitol de geometrie.

4) Lecții aplicative la școlile în care se desfășoară activitatea cercului pedagogic.

Prezența cadrelor universitare de la Craiova, Timișoara, București a ridicat substanțial calitatea activităților din cercurile pedagogice, ceea ce a dus la o mai strînsă legătură între profesorii de gimnaziu și liceu cu cei din învățămîntul superior. Considerăm că cercurile pedagogice au avut și pot avea în continuare un caracter dinamic, în sensul restructurării tematicii și chiar a concepției dacă nevoile și condițiile locale o cer.

Inspectoratul școlar a folosit cu succes în îndrumarea și controlul cu atenție și competență a activității fiecărui cerc pedagogic. Printr-o organizare temeinică și îndrumare competentă, cercurile pedagogice se pot transforma în adevărate forme de perfecționare didactică, de stimulare a activității de cercetare științifică de specialitate și metodică.

Un sprijin important a acordat Casa Personalului Didactic cercurilor pedagogice prin elaborarea unor tematici de perspectivă, a bibliografiei pentru temele de bază. Menținînd o permanentă legătură cu cadrele didactice antrenate în activitățile de cercetare științifică, s-au *popularizat periodic* rezultatele experimentelor făcînd cunoscute în rîndul tuturor educatoarelor, învățătorilor și profesorilor preocuparea celor mai buni educatori. Ne-am preocupat permanent ca fiecare cerc pedagogic să devină cadru de stimulare a activității de cercetare științifică de specialitate și metodică.

Cercetările pedagogice rămîn și în continuare o formă importantă de perfecționare și modernizare a activității instructiv-educative, dacă le îmbogățim conținutul și le înviorăm modalitățile de manifestare. Este de datoria noastră a tuturor celor ce lucrăm în învățămînt să acționăm în spiritul mobilizatoarei chemări a secretarului general al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, adresată școlii, slujitorilor ei și întregului tineret școlar: „Tuturor le revine o înaltă răspundere patriotică de a crește și educa tînăra generație, de a forma tineretul patriei noastre pentru muncă, pentru viață — cuprinzînd în muncă și știința, și cultura, pentru că și acestea sînt o formă de manifestare a muncii creatoare a fiecărui popor."

Învățămîntul primar în dezbaterea specialiștilor din țări socialiste

ÎN ZILELE DE 19—22 SEPTEMBRIE 1984 *au avut loc la Varna, R.P. Bulgaria, lucrările celui de al III-lea Simpozion științific internațional cu tema: „Asigurarea activității didactice la elevii din clasele primare".*

Organizat de Ministerul Educației Naționale din R.P. Bulgaria și de Institutul de Cercetări Științifice asupra Educației Naționale „T. Samodunov" din Sofia, simpozionul a reunit specialiști din următoarele țări socialiste: R.P. Bulgaria, R.S. Cehoslovacă, Republica Cuba, R.D. Germană, R.P. Polonă, R.S. România, R.P. Ungară și U.R.S.S.

În cadrul simpozionului, prin referatele prezentate și în discuții, s-au dezbătut următoarele idei: *Care sînt dominantele psihologice, sociale și pedagogice ale educației fundamentale realizată de școala primară? Cum se prezintă, la nivelul concepției și al acțiunilor de proiectare, obiectivele și conținuturile instrucției și educației? Cum se corelează pregătirea teoretică în școala primară cu pregătirea pentru muncă și viață? Care sînt și cum evoluează resorturile motivației pentru învățare școlară? În ce măsură pot fi ameliorate unele decalaje între nivelurile preșcolar-primar și primar-gimnazial. În ce măsură disciplinele artistice, plastice, muzicale și de educație fizică satisfac și orientează aspirațiile copiilor? Care sînt preocupările și experiențele reușite ale educatorilor pentru afirmarea și stimularea comportamentului expresiv-creativ al copiilor?*

Comunicările prezentate, întrebările și răspunsurile formulate au reflectat o largă și interesantă paletă de preocupări, experimente și inovații, fiind în consens cu așteptările participanților.

Delegația R.S. România a prezentat aspecte din experiența școlii primare românești referitoare la: organizarea învățămîntului primar, caracterul democratic al acestuia, condițiile de învățătură create copiilor din țara noastră; preocupările ministerului în legătură cu elaborarea programelor și manualelor școlare, cu pregătirea și perfecționarea învățătorilor, cu optimizarea procesului de predare-învățare; particularități ale adaptării copiilor la regimul școlar săptămînal și zilnic.

Toate informațiile despre învățămîntul primar românesc au fost prezentate în conformitate cu concepția originală, cutezătoare și profund științifică a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, ctitorul învățămîntului românesc modern, cu documentele de partid și de stat privind organizarea și conducerea pe baze noi a învățămîntului din țara noastră.

Delegațiile participante la simpozion au subliniat importanța ce trebuie să se acorde în clasele primare însușirii citirii și scrierii, a celor patru operații cu numere naturale, care reprezintă condiția de bază a continuității învățării în celelalte trepte de învățămînt.

În legătură cu organizarea și desfășurarea procesului de predare-învățare s-a insistat asupra următoarelor aspecte: crearea motivației pentru învățare (s-a arătat că efectul final al lecției trebuie să fie strîns legat de formarea unei atitudini pozitive față de materia învățată); folosirea metodelor active; necesitatea respectării ritmului de citire și scriere, cu deosebire în perioada formării acestor deprinderi; folosirea jocului didactic în lecțiile de predare și recapitulare; corelarea cunoștințelor de la diferite discipline de învățămînt, îmbinarea în lecție a muncii individuale cu munca în grup; dezvoltarea activității de creație spontană și dirijată a elevilor; creșterea spiritului social în vederea unei mai bune și mai rapide integrări sociale a elevilor.

Referitor la elaborarea programelor școlare, participanții au subliniat preocuparea pentru stabilirea obiectivelor instructiv-educative pe discipline și clase, cunoașterea particularităților de vîrstă ale copiilor și proiectarea conținutului în funcție de acestea. O atenție deosebită s-a acordat locului activităților practice în programele școlare, precum și stabilirii activităților obligatorii și facultative.

Unele delegații s-au referit la sensibilizarea educatorilor în utilizarea unei metodologii didactice activ-formative destinate creșterii eficienței și calității învățării, în organizarea rațională a procesului didactic.

Simpozionul s-a constituit într-un cadru organizat pentru manifestarea unui dialog fertil și interesant între specialiștii pe problemele învățămîntului primar din țări socialiste.

Prof. VASILE MOLAN
Lector univ. dr. ION NEACȘU

Continuitate în activitatea instructiv-educativă grădiniță-școală

Pregătirea copilului pentru intrarea în școală este scopul final al învățămîntului preșcolar, intrarea noului elev în școală constituind, un aspect important în evoluția lui psihică, dacă ținem seama mai întîi de noul său rol *și, apoi, de noul* statut *ce i se impune (relații noi cu adulții, cu colegii, contactul cu alt mediu ambiant, mult deosebit de cel din grădiniță) de* specificul *procesului instructiv.*

Avînd în vedere această perspectivă, este necesar ca în grădiniță să fie create condițiile necesar ca în grădiniță să fie create condițiile menite a-i *favoriza* preșcolarului progrese în sfera *cognitivă*, *afectivă* și *psihomotorie*, care, de altfel, contribuie la adaptarea lui la viața școlară. De aici și necesitatea asigurării unui nivel de pregătire corespunzătoare și un plus de atenție *la formarea* și *dezvoltarea limbajului și comunicării* — obiective necesare pentru adaptarea preșcolarului la sarcinile citit-scrisului, socotitului și la alte diverse cunoștințe ce se cer asimilate. Aceasta implică mai cu seamă preocuparea pentru *dezvoltarea vorbirii sub aspect fonetic*, *lexical*, *gramatical*, *fluiditate*, *expresivitate*, *accent* pe dezvoltarea *auzului și percepției fonematice*, *îmbunătățirea percepției auditive; capacitatea de analiză și sinteză a cuvintelor*, *ritmul silabic al cuvintelor*, *astfel încît să se ajungă la formarea unor propoziții închegate*, *folosindu-le corect gramatical*.

Aceste obiective se îndeplinesc în perioada preșcolarității prin activități, jocuri și exerciții de pronunțare corectă a sunetelor limbii române, ca apoi, treptat, și, în mod gradat, să se ajungă la silabă, cuvînt, propoziție.

Importantă preocupare pentru continuitatea grădiniță-școală a reieșit din programul judicios organizat și desfășurat de Grădinița cu Program Prelungit *Siria*. Directoarea Maria Doina Nedea împreună cu un inimos colectiv au realizat, la inițiativa inspectoratului școlar, prelungirea activității acestei grădinițe sezoniere pe întreg anul școlar, în perioada muncilor agricole avînd program prelungit, iar în restul anului copiii frecventează grădinița avînd program normal. Preocuparea pentru continuitatea grădiniță-școală se realizează aici sistematic, după un program dozat rațional. Învățătorii stabilesc legătura cu grădinița, urmărind dezvoltarea intelectuală a copiilor, posibilitatea lor de a face față programei de învățămînt pentru clasa I; educatoarele, la rîndul lor, urmăresc să realizeze nu numai sarcinile ce le revin prin indicațiile date de programa pentru învățămîntul preșcolar, dar să fie astfel pregătiți copiii încît să asimileze cu ușurință obiectivele propuse în programa clasei I.

Problema continuității în acțiunea instructiv-educativă grădiniță-școală stă permanent în atenția *Inspectoratului Școlar Arad*. În acest scop, **în ziua de 5 octombrie a.c.**, inspector școlar *Maria* **Mihuț** a inițiat și organizat lucrările unui valoros schimb de experiență în orașul **Ineu.** La lucrările simpozionului au participat metodiste din municipiul Arad și din zonele Sebiș și Gurahonț, precum și învățătoarele de la școlile din aceste centre.

Prof. Tiberiu Lăzureanu, logoped și profesor de limba română, a desfășurat cu acest prilej o activitate demonstrativă de dezvoltarea vorbirii, la grupa mijlocie, de la Grădinița cu Program Normal Nr. 1 **Ineu.** Printr-un joc-exercițiu, însoțit de povestire a demonstrat cum pot fi învățați copiii să vorbească frumos, și cum trebuie să procedeze educatoarele pentru corectarea greșelilor și a unor deficiențe în vorbire.

Participantele, prinse în jocul-demonstrativ, sincer vorbind integrate în acțiune, au fost atît de captate încît timpul afectat activității s-a scurs pe nesimțite.

De altfel, aici la Ineu, am avut prilejul să descoperim interesul pe care-l manifestă profesorii, educatoarele și învățătoarele pentru nou, pentru cercetare, în vederea găsirii unor căi și procedee metodice noi de aplicare în practică. Preocupări pentru o metodologie înaintată a rezultat și din prezentarea făcută de tovarășa Sofia **Ciul**, în a doua parte a schimbului de experiență, în cabinetul metodic al grădiniței. Apoi, tov. Elena Comloșan — directoarea Grădiniței cu Program Normal Nr. 1 a prezentat preocuparea colectivului din grădiniță de a realiza un cabinet metodic adecvat, pentru terapia tulburărilor de vorbire. Acesta s-a realizat în colaborare cu cabinetul interșcolar din localitate.

Cabinetul metodic, dotat cu punct de informare și documentare, cu literatură de specialitate psihopedagogică și metodologică necesară învățămîntului preșcolar, cu mijloace de învățămînt pentru desfășurarea activităților din grădinițele din oraș, cu vitrine organizate pe probleme și activități din

grădiniță, cu seturi de jocuri didactice destinate activităților și fișe pentru activități de muncă independentă sînt mărturia unei preocupări didactice deosebite.

În cabinet am avut prilejul să asistăm la o activitate demonstrativă ținută de prof. T. Lăzureanu, care a aplicat *testul de comportament la intrarea copilului în grădiniță*.

Preocupări pentru promovarea tehnicii noi și a metodelor științifice înaintate s-au desprins atît din activitatea demonstrativă și aplicarea testului, cît și din prezentarea făcută de profesor referitoare la funcționalitatea cabinetului pentru corectarea dislaliei, a metriei în asigurarea interferenței învățămîntului preșcolar cu învățămîntul primar, la testul principalelor devieri comportamentale, testul aptitudinilor de școlaritate, la fișa de evidență a greșelilor ce se întîlnesc în școală. De asemenea, vorbitorul s-a referit la exercițiile formării și dezvoltării deprinderilor ortoepice — metodă de bază utilizată în grădiniță și clasa I în educarea personalității preșcolarului și a școlarului mic —, la obiectivele și conținutul psihoterapiei, a necesității oglinzii logopedice în terapia tulburărilor de vorbire, la exercițiile specifice îmbunătățirii motricității generale și a mișcărilor fonoarticulatorii — probleme care au constituit, de altfel, teme de pregătire și perfecționare a participantelor la această întîlnire de lucru.

Preocupări referitoare la pregătirea copiilor pentru intrarea în școală s-au desprins și din cuvîntul educatoarelor și învățătoarelor care au intervenit în dezbateri, punînd accentul pe necesitatea intensificării sub diferite modalități a colaborării dintre educatoare și învățători, realizate sub formă de convorbiri, participări reciproce la lecții și activități (Evdochia Ciani, Sofia Ciul, Voichița Văduva, Irina Vodă, Silvia Grosu, Elena Costea).

Problemele referitoare la terapia copiilor logopați, care înregistrează greșeli în articularea sunetelor, la importanța exercițiilor grafice pentru pregătirea copiilor în vederea activității de scriere, la necesitatea albumului logopedic cu imagini a căror denumire cuprinde toate sunetele, la îmbogățirea vocabularului și la necesitatea dezvoltării flexibilității gîndirii, s-a referit pe larg Silvia Antonesi de la Grădinița cu Program Prelungit Nr. 6 din Arad.

Preocupări deosebite pentru pregătirea copilului pentru școală, a creării mediului ambiant și a confortului necesar care să-i ușureze adaptarea la procesul instructiv-educativ din școală s-au desprins și din preocupările Grădinițelor cu Program Normal Nr. 2, directoare Elvira Paltineanu, Grădinița cu Progam Prelungit, cu plată cu creșă — directoarea Maria Popa.

Despre importanța și rolul dezvoltării vorbirii ca sarcină de seamă a educatoarelor care pregătesc copiii pentru școală, despre necesitatea unui program corect de continuitate între școală și grădiniță, ca formă de optimizare a colaborării și a pregătirii copilului pentru școală și despre necesitatea înființării cabinetului logopedic în toate grădinițele, a vorbit tovarășa inspectoare Maria Mihuț.

Merită reținute rezultatele bune obținute în cercetările întreprinse de colectivul condus de prof. Tiberiu Lăzureanu în vederea introducerii noului și anticiparea unor probleme referitoare la pregătirea optimă a copilului preșcolar pentru școală, la rolul formativ și funcția terapeutică a grădiniței în depistarea unor deficiențe și insuficiențe fizice, senzoriale și neuropsihice, la pregătirea intelectuală a copilului preșcolar pentru a deveni elev; probleme ce sînt în atenția inspectoratului școlar Arad.

SILVIA DIMA

Problemele aplicării reformei învățămîntului din U.R.S.S. — în „Sovetskaia Pedagoghika"

După cum se cunoaște deja în cercurile noastre de specialitate, Plenara C.C. al P.C.U.S. și Sesiunea Sovietului Suprem al U.R.S.S. din aprilie 1984 au adoptat „Direcțiile principale ale Reformei învățămîntului în U.R.S.S.", după ce proiectul acestei reforme a fost dezbătut de opinia publică, în primul rînd de cadrele din învățămînt. Aplicarea în practica școlară a prevederilor reformei se va face treptat, începînd chiar din acest an școlar.

Principalele aspecte ale aplicării reformei sînt abordate și analizate pe larg în presa sovietică, inclusiv în revista centrală de specialitate „Sovetskaia Pedagoghika", aceasta introducînd în ultimele sale numere, pe lîngă rubricile tradiționale — care dezbat diferite probleme ale teoriei pedagogice și ale practicii școlare — și o rubrică specială dedicată Reformei învățămîntului.

După cum este și firesc, în această etapă inițială de traducere în viață a principalelor prevederi ale reformei, articolele publicate analizează condițiile și posibilitățile concrete de aplicare a acestor prevederi și sînt semnate mai ales de personalități în domeniul cercetării științifice sau avînd atribuții de răspundere în conducerea învățămîntului sovietic.

Astfel, V. G. Razumovski, membru al Academiei de Științe Pedagogice din U.R.S.S., prezintă în nr. 6/84 al revistei articolul *Cercetările în didactică și perfecționarea sistemului de învățămînt*, analizînd aportul cercetării științifice la perfecționarea conținutului învățămîntului, în perspectiva cerințelor reformei. La rîndul său, V. A. Poliakov — director adjunct al Institutului de cercetări în domeniul instruirii practice — publică în nr. 7/84 articolul *Munca productivă social utilă a elevilor*, analizînd o arie largă de probleme — de la programele instruirii practice, la asigurarea

(Continuare în p. 63)

ANNA RADU

200 de ani de la apariţia primului manual de pedagogie pentru învăţătorii români din Transilvania

Dr. VICTOR ŢÎRCOVNICU

1. Condiţii social-economice şi culturale

Literatura pedagogică s-a dezvoltat în legătură strînsă cu organizarea învăţămîntului în general şi mai ales cu a celui elementar, iar dezvoltarea învăţămîntului a urmat celei social-economice, politice şi culturale a timpului respectiv. Pînă către sfîrşitul secolului al XVIII-lea, şcolile cărora statele din Europa le dădeau atenţie erau gimnaziile şi universităţile, deci şcolile care pregăteau funcţionari şi cadre de conducere pentru diferite instituţii (administraţie, fisc, biserică, armată etc.) şi întreprinderi. Şcoala elementară nu intra în preocupările statului, ci era lăsată în seama particularilor şi, mai ales, a bisericii. Dar către sfîrşitul secolului al XVIII-lea s-au realizat progrese de seamă în dezvoltarea forţelor de producţie, atît în industrie cît şi în agricultură, ceea ce impunea o şcolarizare elementară a tuturor cetăţenilor, spre a mînui corespunzător noile unelte de muncă şi a aplica în practică recomandările cuprinse în broşurile de popularizare a ştiinţei, apărute acum în mare număr. În aceeaşi direcţie militează şi luminismul, curentul social-politic şi filosofic dominant în acel timp. Se considera că, prin luminarea minţii, cetăţenii vor reuşi să producă bunuri mai multe şi de calitate superioară, vor înţelege mai bine drepturile şi datoriile lor faţă de stat, vor duce o viaţă mai morală, mai curată.

În provinciile româneşti Transilvania, Banat, Crişana, Maramureş şi, după 1775, în Bucovina, prin politica „absolutismului luminat" se urmărea — ca în întreg imperiul austriac în care erau înglobate pe atunci — menţinerea orînduirii sociale existente şi consolidarea statului multinaţional austriac, făcîndu-se apel şi la serviciile şcolii. Este demn de reţinut că primele încercări de organizare a învăţămîntului elementar s-au făcut în Banat. Această provincie fusese cucerită de armata austriacă de la turci, în 1716. Lipseau de aici moşierii şi nobilimea feudală, clasă ostilă introducerii ştiinţei de carte în lumea satelor. În vederea organizării învăţămîntului elementar aici, s-a dat de către împărăteasa Maria Tereza legea „Regulile directive pentru îmbunătăţirea învăţămîntului trivial sau elementar românesc şi sîrbesc" la 14 aprilie 1774, urmat, la 2 noiembrie 1776 de „Patentul şcolar".

Pentru organizarea învăţămîntului elementar în imperiul austriac, Curtea de la Viena a chemat aici pe Iohann Ignaz Felbiger, abatele de Sagan, care se făcuse cunoscut prin succesele obţinute în organizarea şcolilor primare din Prusia.[1]

Organizarea învăţămîntului elementar devenise o necesitate în toate provinciile şi pentru toate naţionalităţile aflate sub stăpînirea Austriei. După 1770 au fost numiţi directori şcolari în fiecare provincie, pe naţionalităţi şi confesiuni, care să se ocupe de problemele instrucţiei maselor. Şcoala populară devenise un „politicum", un mijloc de apărare şi întărire a dominaţiei habsburgice. Curtea de la Viena considera că şcolile îşi vor îndeplini mai bine acest rol dacă vor fi

[1] Felbiger a reorganizat institutul pentru pregătirea învăţătorilor, a compus manuale şi îndrumătoare metodice pentru predarea multor obiecte de învăţămînt, a elaborat legea „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt und Trivialschulen" (sancţionată la 6 decembrie 1774), a elaborat cîteva cărţi cu conţinut pedagogic, privind probleme de didactică, metodică şi administraţie şcolară. Dintre acestea fac parte: „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute" (Însuşirile, ştiinţele şi comportarea dascălilor cinstiţi), publicată la Sagan în 1768, „Nothwendiges Handbuch zum Gebrauche der Lehrer in den deutschen Schulen" (Manual necesar învăţătorilor din şcolile germane), Viena, 1774, „Das Methodenbuch" (Metodica), Viena, 1775. În aceste trei cărţi se găsesc multe teme comune ca: despre însuşirile necesare unui dascăl, despre ştiinţele pe care trebuie să le posede un învăţător, despre comportarea învăţătorului în profesiunea sa, despre activităţile pe care trebuie să le îndeplinească învăţătorul etc. cf. Iohann Panholzer, *Iohann Ignaz von Felbigers Methodenbuch*, (Metodica lui Iohann Ignaz von Felbiger), Freiburg im Breisgau, 1892, p. 65.

organizate uniform, dacă în ele se vor folosi aceleași manuale și aceleași metode de predare, utilizate în școlile din Austria. De aceea au fost date dispoziții ca manualele și cărțile metodice redactate de I. Felbiger pentru școlile austriace să fie traduse în limbile tuturor naționalităților din imperiu și să devină obligatorii în orice școală.

Un rol de seamă la elaborarea primului manual de pedagogie pentru învățătorii români l-a avut directorul școlilor elementare ortodoxe din Banat, Teodor Iancovici (1741—1814). Îndată după instalarea sa în această funcție, la 6 februarie 1773, el a desfășurat o bogată și competentă activitate pentru organizarea școlilor poporale românești și sîrbești: a tradus în limba slavonă de cancelarie și a prelucrat unele din manualele elaborate de Felbiger, a impulsionat construirea de localuri școlare, a luat legătura cu organele bisericești și administrative spre a se asigura o bună frecvență școlară. Din lucrările pedagogice ale lui Felbiger, el a ales ceea ce se potrivea pentru școlile românești și sîrbești de la sate, numite „școli mici", cu două clase, și a făcut unele modificări, acolo unde metodele felbigeriene nu se potriveau cu specificul limbilor română și sîrbă. Lucrarea sa metodică — intitulată, în slavonă, *Rucinaia kniga potrebnaia magistrom illyriceskih neunitskih malih scol* (Cartea de mînă pentru învățătorii sîrbi neuniți, din școlile mici), iar în germană *Northwendiges Handbuch für Schulmeister der illyrischen nicht unirten Trivial-Schulen* (Manual necesar pentru învățătorii din școlile elementare sîrbești neunite), a fost tipărită la Viena, în tipografia lui Iosif Kurzböck, în 1776.

Cartea lui Iancovici are două părți: Partea I cu 253 pagini și Partea a II-a cu 319 pagini, cu text paralel, slavon pe pagina din stînga și german pe pagina din dreapta. (După cît știm, unicul exemplar din această lucrare, existent în țara noastră, se află la Muzeul școlii bănățene din Timișoara).

Conținutul manualului metodic al lui T. Iancovici și al manualelor școlare a format obiectul cursului de pregătire a învățătorilor români și sîrbi, organizat la Timișoara între 14 iulie—14 octombrie 1777, la care au luat parte 80 de învățători.[2] La aceste cursuri, directorul școlar Teodor Iancovici a fost ajutat de Mihai Roșu, cărturar român, cîntăreț la o biserică din Timișoara, care cunoștea bine limba slavonă și care a tradus învățătorilor români conținutul manualului metodic al lui Iancovici.

2. Traducerile în limba română ale manualului lui Teodor Iancovici

Învățătorii români din Banat care nu cunoșteau slavona de cancelarie nu se puteau folosi de manualul metodic al lui Iancovici. Dar respectarea prevederilor din acest manual era obligatorie pentru orice învățător de confesiune ortodoxă. În *Patentul școlar* cu privire la organizarea învățămîntului elementar din Banat, se arată că a fost trimis spre editare la tipografia lui Iosif Kurzböck „un manual în două părți, în limba slavonă și germană", în care învățătorii găsesc o îndrumare precisă în activitatea lor didactică. „Prin urmare, Noi poruncim expres ca oricine vrea să se dedice carierei didactice să cumpere îndată acest manual și să-l aibă permenent la sine în timpul serviciului și să urmeze întocmai îndrumările cuprinse și prezentate aici". (art. 17) Era deci necesară traducerea lui și în limba română.

S-a încredințat această sarcină preotului din Mehadia, Nicolae Stoica de Hațeg, și arhimandritului din Vîrșet, Ioan Földvari. Nicolae Stoica de Hațeg cunoștea bine slavona de cancelarie și germana. El învățase la Timișoara 4 ani în școala slavo-sîrbă și 3 ani în școala germană[3] și a trăit 5 ani în cele mai înalte cercuri ecleziastice și ofițerești din Banat. Contribuția sa la traducerea în limba română a manualului metodic al lui Iancovici este esențială. Această traducere a început încă din vara anului 1776 și a fost terminată în vara anului 1777. În lucrarea sa *Cronica Banatului*, Nicolae Stoica de Hațeg scrie că în vara anului 1777 episcopul l-a chemat la Vîrșeț, „unde, cu Feldvari, *Cartea de mînă a dascălilor*, la care și în 1776, iară la băi (la Mehadia, n.n.) fiind episcopu eu cu arhimandritu din slovenie rumâneăște scriseăsem, o isprăvirăm"[4].

Rezultă că traducerea s-a făcut după textul slavon al lui Iancovici. Nu știm dacă această traducere a fost tipărită. Fragmente din ea se găsesc în *Bucvarii pentru pruncii cei rumânești*... tipărit la Viena, în tipografia lui Iosif Kurzböck, în 1781, paginile 27—42. Traducerea acestui abecedar în limba română a fost făcută de Ioan Földvari[5].

Despre o traducere în limba română a manualului metodic al lui Iancovici ne informează și un raport al Deputației aulice ilirice către împărăteasa Maria Tereza, din aprilie 1777, în care se arată ce măsuri s-au luat și ce propuneri se fac în legătură cu deschiderea cursului pentru pregătirea învățătorilor români și sîrbi la Timișoara. Aici se spune că „Das Handbuch für die Schulmeister în slavonisch-wallachisch und deutscher Sprache vollkommen beendiget" (Manualul pentru învățători în limbile slavonă, română și germană este pe deplin terminat).[6] Nu știm la care traducere se referă acest raport.

---

[1] *Pokrajinski Arhiv...*, cutia 1358, anul 1777, nr. 136; Pokrajinski Arhiv..., cutia 1359 B, anul 1777, nr. 355.

[3] Nicolae Stoica de Hațeg, *Cronica Banatului*. București, Editura Academiei R.S. România, 1969, p. 191.

[4] Nicolae Stoica de Hațeg, *Cronica Banatului*, p. 211.

[5] *Srpska Akademija Nauka i Umetnosti Arhiv* (Arhiva Academiei sîrbe de știință și artă), Sremski Carlovit, anul 1777, nr. 236.

[6] *Pokrajinski Arhiv...*, cutia 1358, anul 1777, nr. 136.

Tipărirea integrală a traducerii românești după manualul metodic al lui Iancovici s-a făcut în anul 1785. Acum 200 de ani au apărut la Viena, în tipografia lui Iosif Kurzböck, două versiuni ale acestui manual.

Prima versiune este intitulată *Carte trebuincioasă pentru dascălii școalelor de jos românești neunite în chiesaro-crăeștile țări de moștenire. Nothwendiges Handbuch für Schulmeister der wallachischen nicht unirten Trivial-Schulen in den kais-königl. Erblanden.* Această versiune cuprinde textul românesc cu litere chirilice pe paginile din stînga și textul german pe paginile din dreapta. Pînă acum nu s-a stabilit cu precizie cine este traducătorul. Mai des amintiți sînt Vasile Balș și Ion Budai Deleanu.[7] Vasile Balș se găsea la Viena ca reprezentant al Bucovinei pe lîngă Consiliul aulic de război. Tot la Viena se afla în acel timp și Ion Budai Deleanu, fără o funcție precisă, nevoit să se angajeze ca „Tagschreiber" (copist cu ziua).[8] Traducerea s-a făcut după manualul metodic al lui Iancovici. Nici nu se putea altfel, deoarece cartea era adresată școlilor românești din Bucovina, care, bisericește, erau subordonate mitropoliei din Carlovița. Ierarhia sîrbească n-ar fi admis ca traducerea să se facă după textul lui Felbiger, din teama de a nu se strecura greșeli dogmatice.

Dintre traducerile cunoscute de noi pînă astăzi, aceasta este cea mai clară, mai plăcută, mai exactă. Pe bună dreptate se spune: „Prima metodică modernă din literatura noastră pedagogică se bucură de o traducere limpede, îngrijită, aproape artistic executată, într-o frumoasă limbă cărturărească și populară".[9] Traducătorul s-a orientat mai mult după textul german din metodica lui Iancovici.

Cartea trebuincioasă cuprinde întregul text din adaptarea lui Iancovici, adică și Partea I și Partea a II-a, păstrînd absolut aceeași ordine în prezentarea materialului pe capitole și „tăieri", fiecare parte avînd exact același număr de pagini ca și manualul lui Iancovici.

A doua versiune, apărută tot în 1785 și tot în tipografia lui Iosif Kurzböck, la Viena, are titlul: *De lipsă cărticea pentru învățătoriu a neuniților rumânești mai mici școale în împără, și crăeștile țări. Northwendiges Handbuch für Schulmeister der wallachischen nicht unirten Trivial-Schulen in den kaiserlichen-königlichen Erblanden.* Și această traducere s-a orientat după textul german din adaptarea lui Iancovici. Nici despre autorul acestei traduceri nu sînt dovezi certe. S-a acreditat ideea că traducătorul ar fi Mihai Martinovici-Roșu. Această părere se sprijină pe de o parte pe afirmația făcută de Dimitrie Țichindeal că „(...) Mihai Roșu (...) în anul 1776, au prefăcut Normalul de pe limba sîrbească în limba daco-românească (...)"[10] Pe de altă parte se sprijină pe o însemnare a lui Mihai Roșu, în care, referindu-se la cursurile pentru pregătirea învățătorilor din 1777 la Timișoara, afirmă: „(...) directorul (Teodor Iancovici, n.n.) a început a preda Norma sîrbește, iar românește nu a știut, ci mi-a poruncit mie de am întors pe românește întregul manual".[11] Afirmația aceasta nu este destul de clară: a tradus manualul lui Iancovici în vederea tipăririi sau le-a tradus învățătorilor români textul din manual? Însemnarea a fost făcută de Mihai Roșu la peste 30 de ani de la desfășurarea cursurilor și ea conține multe erori, care astăzi pot fi combătute pe bază documentară. Astfel, el susține că aceste cursuri s-ar fi ținut în anul 1776, dar documentele dovedesc că ele s-au ținut în 1777. În 1776 Iancovici se găsea la Viena și urma cursurile școlii normale spre a-și însuși metodele didactice preconizate de Felbiger[12]. Pînă cînd cercetări ulterioare nu vor aduce dovezi despre traducător, considerăm că *De lipsă cărticea* ar fi fost tradusă de Mihai Roșu, deși sînt și argumente care pledează contra.

Din *De lipsă cărticea* cunoaștem astăzi numai Partea a II-a. Nu știm dacă a fost tipărită și Partea I.

Între aceste două traduceri *(Carte trebuincioasă* și *De lipsă cărticea)* sînt, ici-colo, deosebiri de conținut, care dovedesc că traducătorii români au făcut intervenții în textul lui Iancovici, spre a-l adapta specificului limbii române. Aceste intervenții au dus și la schimbările corespunzătoare ale textului german. Astfel, în legătură cu tema despre pronunțarea literelor, în metodica lui Iancovici sînt 5 reguli, în *De lipsă cărticea* sînt 6. Fiecare traducător român a găsit alte exemple spre a ilustra fiecare regulă. Acestei teme Iancovici i-a acordat paginile 59—63 din Partea a II-a. Același număr de pagini (Partea a II-a, p. 57—61) i-l acordă și *Carte trebuincioasă*. În *De lipsă cărticea* însă i se acordă 14 pagini (Partea a II-a, p. 59—71), fiindcă aici se dau îndrumări despre pronunțarea corectă a tuturor slovelor chirilice, pe cînd în *Rucinaia kniga* și în *Carte trebuincioasă* se dau indicații numai despre pronunțarea cîtorva litere. Nici tema „Reguli pentru despărțirea cuvintelor în silabe" nu este redată identic. În *Carte trebuincioasă* sînt 8 reguli, în *De lipsă cărticea* sînt 13 reguli, în *Rucinaia kniga* sînt 14 reguli. *De lipsă cărticea* se ține mai aproape, în acest caz, de textul lui Iancovici

[7] P. Radu și D. Onciulescu. *Primul compendiu de pedagogie*, vol. I, Timișoara, Casa Corpului Didactic, 1979, p. 32—37.

[8] Lucia Protopopescu, *Noi contribuții la biografia lui Ion Budai-Deleanu. Documente inedite*, București, Editura Academiei R.S.R., 1967, p. 213.

[9] Lucia Protopopescu, s.c., p. 96.

[10] Ș. Țichindeal, *Sfaturile a înțelegerii cei sănătoase*. Buda, 1802, p. XII—XIII.

[11] P. Radu și D. Onciulescu, o.c., p. 21.

[12] *Srpska Akademija Nauka i Umetnosti Arhiv*, anul 1777, nr. 231.

și prezintă regulile ca și acesta: „Reguli pentru împărțirea slovelor în silabe" în cuvinte de un fel și reguli pentru „cuvinte împreunate." *Carte trebuincioasă* prezintă numai regulile pentru „vorbe nealcătuite".

3. Cuprinsul manualului metodic pentru învățătorii români

Ca și *Rucinaia kniga* a lui Iancovici, traducerile românești tratează problemele de pedadogie în două părți. Deoarece textul complet îl avem astăzi numai în *Carte trebuincioasă* și fiindcă acest text este mai clar decît cel din celelalte două traduceri amintite, îl vom utiliza la prezentarea conținutului. Ne vom opri în special la ceea ce considerăm că este caracteristic pentru gîndirea pedagogică de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea. Vom reliefa în special ideile pedagogice cu tendință progresistă cuprinse în acest manual.[13]

Partea I începe cu o „Înainte cuvîntare", în care se arată că învățătorul trebuie să fie bine pregătit, fiindcă dacă este „neisprăvit și nedestoinic" aduce „stricăciune binelui de obște". Se mai arată că în manualul acesta învățătorul va găsi tot ce-i este necesar spre a ști cum să formeze pe școlari, atît la însușirea științei cît și la deprinderea comportării morale.

Tema principală pe care o tratează Partea I este „Pentru dascăl", adică despre persoana învățătorului. În cele 5 capitole ale acesteia se dau cunoștințe și îndrumări în legătură cu diferitele aspecte ale activității și comportării învățătorilor.

În capitolul I, „Pentru averile trebuincioase a unui dascăl sau cum trebuie să fie un dascăl" sînt indicate și explicate principalele calități ce i se cer acestuia: „dragostea către ucenicii săi", „isteața deșteptare", „răbdarea", „îndestularea sau mulțămirea cu puțin", „silința" și „cuviincioasa purtare sau bunele năravuri". Unele din aceste cerințe oglindesc mentalități specifice moralei feudale, altele reflectă orientări noi în pedagogie. Astfel, în legătură cu „dragostea către ucenicii săi" manualul precizează că aceasta nu înseamnă „desmierdături" și nici „daruri" și nici ca învățătorul să se orienteze „după averile părinților".

Capitolul al II-lea informează despre „științele sau ceea ce dascălii îmbunătățiți și vrednici trebuie să știe". Nu este vorba aici de obiectele de învățămînt necesare practicării carierei didactice, ci de unele cerințe didactice, pe care astăzi le numim „principii de învățămînt" și de comportări față de elevi. Enumerăm cîteva din aceste cerințe cu orientare modernă.

Învățătorul trebuie să dezvolte la elevii săi gîndirea, ca ei să înțeleagă „cum tot felul de lucruri între sine unele cu altele să țin și sînt legate sau cum una din alta urmează" [*I*, 48], pentru că „la învățătură nu trebuie să să caute numai ținerea aminte, ci și înțelegerea" [*I*, 72]. Manualul metodic lămurește astfel raportul dintre memorare și gîndire: „Sufletul omenesc are o putere încă mult mai naltă decît ținerea aminte sau acea putere de a-și aduce aminte de lucruri; această mult mai înaltă putere este înțelegerea; pe aceasta trebuie un învățătoriu să o lumineze mai cu seamă". [*I*, 74]

O altă cerință este ca învățătura să fie „ușoară, plăcută și nu preste trebuință grea". Să li se dea școlarilor de învățat numai ceea ce pot „să ia la pricepere". [*I*, 64]

Interesantă este și recomandarea ca în școală elevii să învețe ceea ce le va fi de folos în viața practică, pentru că „tinerii nu învață numai pentru ca să îndestuleze în școale pe dascălul lor și să-i arate cum c-au înțeles ceea ce el îi învață, ci învață mai vîrtos ca să fie destoinici a pune în viața lor la lucrare aceea ce în școală să învață" [*I*,78]

Mai sînt amintite și alte cerințe: învățătorul să știe „foarte cu temei" ceea ce-i învață pe elevi, să-i obișnuiască să fie silitori și cu comportare bună etc.

Capitolul al III-lea se referă la „cele ce un dascăl este datoriu peste tot, atît întru deregătoria sa cum și la învățătură, să păzească". Sînt aici cîteva sfaturi practice, mai mult de ordin organizator: învățătorul să se pregătească pentru lecție („să să gate la învățătura care are s-o dea"), să nu fie mereu cu ochii în carte, să țină seama de greutățile întîmpinate în trecut și să caute mijloace spre a-i face pe elevi să înțeleagă, să îndepărteze tot ce ar putea sustrage atenția elevilor, să înceapă lecția numai după ce este ordine în clasă etc. I se mai recomandă învățătorului să fie consecvent: ce pedepsește într-o zi să nu lase nepedepsit în alta, ce îngăduie unui elev să nu-i interzică altuia. Recomandările merg pînă la aspecte de amănunt: cum să-și țină elevii picioarele în bancă, cum să fie așezați în bănci etc.

În capitolul al IV-lea, intitulat „Pentru lucrurile, care dascălii de școale mai au încă a păzi, pentru ca să poată purta deregătoria lor după scopos și spre cel adevărat binele tinerilor", se găsesc recomandări detaliate în legătură cu obținerea disciplinei în școală, cu luarea în considerare a particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor, cu educația morală. Este un capitol amplu, (p. 98—228). În legătură cu disciplina se arată că este necesar ca învățătorul „să-și dobîndească supusă ascultare și cinstitoare sfială" de la elevi și să se facă lor „nu numai temut, ci și mai vîrtos iubit". [*I*,98] Învățătorul se va servi de iubire sau de frică în funcție de firea școlarilor: unii ascultă din iubire, alții

[13] Deoarece toate citatele vor fi luate din *Carte trebuincioasă*, nu vom mai trece această denumire, ci numai Partea și pagina. De exemplu: I, 136 înseamnă că textul se găsește în *Carte trebuincioasă*, Partea I, pagina 136.

din frică; dar frica să fie folosită numai cînd iubirea nu dă rezultate. Se face şi corectul îndemn: „Totuşi trebuie totdeuna atît dragostea cum şi frica să fie măsurate". [*I*,110]. Pentru obţinerea iubirii şi fricii, să nu se abuzeze de folosirea recompenselor şi pedepselor: învăţătorul să nu fie „cheltuitoriu şi împrăştietoriu cu lauda, nice să o facă adesea, căci apoi scorneşte deşertăciunea şi micşorează şi silinţa". [*I*, 114] Nici exagerata folosire a pedepselor nu ajută la atingerea scopului educaţiei. Pentru obţinerea disciplinei acestea să fie mijloacele „cele mai de pre urmă". Pedepsele şi recompensele să se aplice gradat.

Manualul insistă mai pe larg asupra pedepselor, mijloc des folosit în şcoala feudală. Se recomandă să se aplice pedepse ca: „înştiinţare de pază de rău" (avertisment), „dojeniri", „probozenii" (mustrări), „înfricări" (ameninţări) şi bătaia. În legătură cu aceasta din urmă se fac unele restricţii: să nu se vatăme sănătatea elevilor, să nu fie lovit capul, mîinile, picioarele, pieptul. Se interzic unele pedepse morale: să nu li se pună elevilor „urechi de măgar", „cununi de paie" etc. Interesante sînt precizările în legătură cu ce trebuie să se pedepsească şi ce nu trebuie. În prima categorie intră furtul, minciuna, îndărătnicia, ademenirea altora la rele etc. Nu trebuie pedpsite „greşalele înţelegerii, precum tîmpia minţii, slăbiciunea ţinerii de minte, zăbăvnicia şi neisteţimea întru a înţelege un lucru (...), căci mai de grabă sînt greşeli firesti, care nu stau în voia copiilor". [I, 132] Copiii „din fire proşti la minte sînt vrednici mai mult de milă decît de pedeapsă". [I, 140]

Mult mai interesante şi mai nuanţate sînt recomandările „pentru purtarea dascălului cu copiii după a fieştecăruia precepere, fire, purtare, vîrstă, după feliu de parte bărbătească şi femeiască". Iată diferitele categorii de şcolari, de ale căror particularităţi învăţătorul trebuie să ţină seama: „copiii buni de cap", „copiii cei de mijloc", „şcolarii răi, adecă proşti la minte şi aşa numite capete tîmpe", „cei fricoşi şi spărieşi", „şcolarii leneşi şi somnoroşi", „ucenicii care sînt aplecaţi la mînie, mîndrie sau sumeţie şi la răotate", „parte bărbătească şi femeiască", copii deosebiţi în raport cu „starea părinţilor", copii deosebiţi în raport cu „purtarea lor" (copii care se poartă bine, copii cu purtare de mijloc şi copii care se poartă rău). Pentru fiecare din aceste soiuri de şcolari sînt indicate comportări diferenţiate ale învăţătorului. Multe din indicaţii sînt uşor de prevăzut dacă ţinem seama de scopul educaţiei din acel timp şi de doctrina creştină care-i sta la bază. Ni s-a părut ingenioasă recomandarea în legătură cu comportarea învăţătorului faţă de elevii mîndri: „el trebuie să se osîrduiască acea către mîndrie aplecare, care îi stăpîneşte, să o facă de sprijin a silinţei şi de o purtare bună". [*I*, 164]

Tot în capitolul al IV-lea se dau multe îndrumări pentru educaţia morală a elevilor.

Capitolul al V-lea, ultimul din Partea I, intitulat „Învăţătură pentru dascăli", prezintă alte îndatoriri ale învăţătorilor: să respecte organele şcolare superioare şi organele administrative, să folosească numai cărţile recomandate de autorităţi, să nu absenteze de la şcoală, să predea toate obiectele de învăţămînt prevăzute în Patentul şcolar[14], să vegheze asupra venirii şi plecării elevilor de la şcoală etc.

Acestea sînt, pe scurt, unele din ideile pedagogice cuprinse în cele 253 de pagini din Partea I din *Carte trebuincioasă*, urmînd ca asupra Părţii a II-a să insistăm într-un studiu viitor.

[14] Versiunea lui Iancovici, după care se orientează traducerile româneşti, s-a făcut în anul 1776, deci înainte de apariţia legii şcolare Ratio educationis din 1777, în care sînt prevăzute şi alte obiecte de învăţămînt decît cele din Patentul şcolar din 1776.

Alexandru Gavra — protagonist al pedagogiei româneşti

(100 de ani de la moartea sa)

Prof. univ. dr. TEODOR GAL
Universitatea din Cluj-Napoca.

1. CA RĂSPUNS la nevoia crescîndă de învăţători calificaţi, în părţile bănăţene şi crişene, la 3/15 noiembrie 1812 s-a inaugurat Preparandia din Arad.
Odată cu înfiinţarea noului aşezămînt de cultură şi educaţie în limba română, s-au ivit condiţii favorabile pentru naşterea şi dezvoltarea unei mişcări pedagogice naţionale, **adică o mişcare pedagogică ce îşi avea obîrşia în interesele majore ale românilor din Transilvania.**

Mişcarea pedagogică din Arad înscrie între marii ei protagonişti şi numele profesorului Alexandru Gavra care a slujit cu credinţă Preparandia, timp de 55 ani de (1821—1876) şi de la moartea căruia se comemorează o sută de ani.

2) Alexandru Gavra (18 decembrie 1797 — 23 octombrie 1884) s-a născut la Oradea. În oraşul natal a urmat şcoala primară şi secundară. Tot aici şi-a făcut studiile superioare, la Academia de drept, pe care a absolvit-o în 1818—1819. După terminarea studiilor superioare, a fost numit asesor judecătoresc la Cancelaria judeţului Bihor. În timp ce lucra ca asesor judecătoresc, s-a supus la un examen, în faţa unei comisii speciale — Studiorum Comissia — la Pesta. Acest examen i-a conferit dreptul de a funcţiona ca profesor.

În anul 1820, profesorul Iosif Iorgovici, titularul catedrei de matematică şi geografie murea, în plină activitate. Ca urmare, în primăvara anului 1821, s-a publicat concurs pentru ocuparea catedrei devenită vacantă. A. Gavra s-a prezentat la concurs şi, reuşind, la 1 iunie 1821, a ocupat catedra ca suplinitor, pentru ca la 4 mai 1824, să devină titular — definitiv, adică, „profesor public, ordinar".

A. Gavra a păşit în viaţa Preparandiei după înaintaşi iluştri, ca: Ţichindeal, Diaconovici' Loga, Mihuţ şi Iorgovici, care imprimaseră profund învăţământului o orientare realist-ştiinţifică şi naţională, ce va rămîne ca far călăuzitor pentru urmaşi — deci, şi pentru noul profesor.

În lunga lui activitate didactică, ce depăşeşte o jumătate de secol, A. Gavra a predat, în diferiţi ani, peste douăzeci de obiecte de învăţămînt printre care: aritmetica, limba română, economia etc. Printre predarea acestui mare număr de obiecte de învăţămînt variat A. Gavra a venit neîncetat în întîmpinarea cerinţelor noi ale şcolii. Astfel, în momentul în care în Planul de învăţămînt s-au introdus obiecte de învăţămînt cu caracter practic-economic el s-a angajat să predea „economia". A doua observaţie ce se poate face este că, în şirul preocupărilor sale, *pedagogia* ocupă locul al doilea (imediat după aritmetică). El a început să predea pedagogia în anul şcolar 1857/58, la anul I şi II de studii [*4*, p. 119]. Profesorul arădean s-a străduit neabătut să formeze învăţători bine pregătiţi şi devotaţi şcolii şi poporului din care se trăgeau şi căruia îi aparţineau.

În septembrie 1850, A. Gavra a ajuns director provizoriu al Preparandiei (1850—53), iar în 1865 a devenit director plin — calitate pe care a păstrat-o pînă la pensionare.

Ca director, A. Gavra s-a preocupat asiduu de organizarea Preparandiei la lumina ideilor pedagogice noi, în conformitate cu cerinţele societăţii româneşti din acea vreme, acţionînd în mai multe direcţii: înzestrarea şcolii cu material didactic-intuitiv, înzestrarea bibliotecii cu lucrări ştiinţifice şi beletristice noi, construirea unui local şcolar nou etc. Este demn de reţinut că lucrările procurate pentru bibliotecă oglindesc legăturile stabilite cu ţările româneşti de peste Carpaţi.

În anul 1877 , la 22 iunie „în cadrul unei solemnităţi A. Gavra îşi lua rămas bun de la colegi şi elevi, după o activitate de 55 de ani. Avea; pe atunci, 79 de ani. În cei 55 de ani de activitate rodnică, el a contribuit la formarea a tot atîtea serii de învăţători, purtători demni ai unei conştiinţe naţionale clare, pe care aveau să o susţină şi să o propage în lumea satelor din Transilvania. A. Gavra „a fost un bărbat zelos şi cu mult tact pe terenul creşterii (educaţiei) naţionale" [*1*, p. 513].

Prin „creşterea naţională" a tinerelor generaţii, se afirmă contribuţia lui A. Gavra şi a celorlalţi profesori ai Preparandiei, la pregătirea unităţii naţionale ce avea să vină la 1 Decembrie 1918.

Activitatea didactică a profesorului arădean s-a împletit neîncetat cu preocupări de creaţie literară şi de luminare a poporului. În acest sens, el se afirmă ca întemeietor al unei, Societăţi (ortăcie) Bibliograficeşti" (1833) şi al unei reviste „Ateneul Românesc" (1835). Obiectivul principal al „Societăţii" era valorificarea, respectiv tipărirea, şi răspîndirea unor manuscrise româneşti cu caracter predominant istoric, dar şi de natură literară, ştiinţifică şi didactică. Între manuscrisele cu caracter istoric, la loc de frunte se situează operele corifeilor Şcolii Ardelene, S. Micu-Clain şi Gh. Şincai. „Hronica" acestuia din urmă A. Gavra chiar a tipărit-o în cea mai mare parte la Buda (1844—1848). Meritul de a fi tipărit „Hronica" lui Şincai este evident. Cercetătorii, însă, reproşează, că prin „agitaţia zgomotoasă" (D. Popovici) ce a purtat-o în presa epocii, faţă de încercarea de editare a operei marelui corifeu al Şcolii Ardelene, la Iaşi şi Bucureşti, A. Gavra a întîrziat cu zece ani tipărirea completă a acestui minunat monument din istoria românilor.

Pe linia meritelor „naţionale", este important să reţinem angajarea profesorului arădean în revoluţia din 1848. Astfel, în primăvara anului 1848, se înregistrează participarea lui la Conferinţa de la Arad, la Întrunirea de la Pesta, la Adunarea de la Lugoj la care s-au formulat revendicările sociale şi naţionale ale românilor din Banat şi Crişana şi s-a organizat lupta lor comună. A. Gavra a fost ales deputat în Consiliul orăşenesc revoluţionar din Arad. În această calitate, el a desfăşurat o activitate intensă de propagare a ideilor revoluţiei, urmărind cu perseverentă realizarea în practică a programului revoluţionar [*6*, p. 107—108; *4*, p. 105)].

După 1850, A. Gavra a căutat să reia editarea „Hronicii" lui Şincai, pentru a o duce pînă la capăt, într-o ediţie completă. Aflînd, însă, că la Iaşi se tipăreşte o ediţie integrală a operei, el a renunţat definitiv. De aici încolo numele lui se întîlneşte tot mai rar în presa şi în scrisul vremii, iar activitatea sa politică nu e consemnată decît sporadic şi nesemnificativ, deşi tocmai în aceşti ani a avut loc organizarea românilor într-un partid politic naţional şi s-au petrecut evenimente de însemnătate majoră pentru destinele neamului, care chemau la luptă.

Această marginalizare a profesorului Gavra s-ar putea explica, întrucîtva, prin ceea ce contemporanii socoteau a fi o anumită „speculaţiune" la care el s-a dedat odată cu editarea „Hronicii" lui Şincai pe care, în loc să o considere ca pe o proprietate naţională a cărei tipărire reclama urgenţă, a privit-o şi ca obiect de cîştig personal, amînînd voit tipărirea ei [*5*, p. 215, 295—296; *3*, p. 86—112].

În schimb, în anii în care au urmat, profesorul nostru şi-a închinat viaţa activităţii didactice şi, mai ales după 1865, aceleia de conducere a Preparandiei din Arad, ca director.

În final, se poate susţine că prin viaţa sa închinată şcolii, ca şi prin activitatea culturală în care s-a angajat, A. Gavra, „dascăl învăţat şi plin de iniţiative..." [3, p. 39] a înscris o pagină luminoasă, de neuitat, în istoria Preparandiei din Arad, ca şi în istoria învăţămîntului şi a culturii româneşti din părţile arădene, în frămîntatul secol al XIX-lea [*1*, p. 513].

A. Gavra a predat pedagogia şi metodica, începînd cu anul şcolar 1857—58, printre alte obiecte de învăţămînt; însă el nu a scris lucrări de pedagogie teoretică în care să-şi expună sistematic opiniile. Cu toate acestea, un corp de idei bine constituit se poate desprinde din unele scrieri ale sale cum ar fi: „Monumentul Şincai-Clainian..." (Buda, 1844) — o dramă „lipsită de orice valoare literară şi scenică", dar meritorie în alte privinţe [*3*, p. 99]. De asemenea, idei pedagogice se întîlnesc într-o serie de manuscrise, cum ar fi manuscrisul revistei „Ateneul Românesc". În sfîrşit, rapoarte şi documente întocmite de A. Gavra ne permit să identificăm cîteva din ideile sale pedagogice.

Ansamblul ideilor pedagogice cultivate de profesorul arădean îmbrăţişează: valoarea ştiinţei de carte pentru viaţa naţională şi în viaţa personală, şi, de aici, necesitatea înfiinţării de şcoli din care tinerii „să sugă, rîvnă" către ştiinţă; valoarea educativă a istoriei; orientarea practică învăţămîntului; educaţia femeii; cultura, ca factor de progres social (programul cultural al profesorului A. Gavra); organizarea învăţămîntului românesc ş.a. Dintre ideile enumerate, ne oprim ceva mai pe larg să înfăţişăm vederile lui despre valoarea ştiinţei de carte.

4. A. Gavra a fost un *„iluminist"* care făcea parte din generaţia „Renaşterii ardelene". Ca orice iluminist el consideră că neştiinţa şi superstiţiile reprezintă izvorul tuturor relelor, al înapoierii economice, al sărăciei. În acest sens, „factura de luminător" a lui Gavra se îmbină organic cu „patriotismul său fierbinte". Într-adevăr, în virtutea „patriotismului său fierbinte", Gavra considera că scopul vieţii sale este „a lumina naţia cea românească" [*2*, p. 252)].

Valoarea ştiinţei de carte, respectiv valoarea învăţăturii, A. Gavra a dezbătut-o, mai întîi, în revista „Ateneu Românesc — proiectată să apară la 1 ianuarie 1835 — şi al cărei prim număr el personal l-a redactat integral. Autorul a reluat problema în altă lucrare: „Monumentul Şincai—Clainian... "[1844].

În prefaţă la „Ateneu", A. Gavra prezintă, într-un tablou cutremurător, starea de înapoiere culturală a românilor, arătînd că, deşi ne aflăm în deceniul al patrulea din secolul al XIX-lea, românii, „cu mici cu mari" sînt „înfăşuraţi" de „cea mai groasă negură", negura neştiinţei; rugina inculturii şi superstiţiile întunecă minţile şi împiedică progresul economic şi social; poporul „geme şi pătimeşte" de veacuri, ros de sărăcie şi condamnat la „jalnică osîndă" a necunoaşterii cuceririlor ştiinţifice moderne, a istoriei şi a literaturii naţionale. Avem în faţă un tablou voit exagerat, apreciază I. Pervain, prin care autorul caută „să trezească pe contemporani din „amorţeală" şi să le înteţească rîvna pentru luminarea mulţimilor asuprite" [*3*,p. 240].

Cercetînd cauzele înapoierii culturale a românilor, A. Gavra a pus în lumină: năpăstuirile celor „puternici", grei la auz şi refractari muzelor, starea de mizerie a maselor, risipirea neamului sub „deschilinite" ocîrmuiri şi, drept consecinţă, dificultatea de a strînge într-un mănunchi forţele spirituale şi materiale ale acestuia, pentru a înfăptui sarcini de cultură comune, subaprecierea ştiinţelor de către „clasa de mijloc a poporului" care „nu şi-au aflat dulceaţă, *nu* desfătare întru ştiinţe", atitudinea depreciativă a numeroşi intelectuali români faţă de realizările româneşti pe tărîmul scrisului etc. (ibid).

Adresîndu-se românilor, într-o rostire patetică, A. Gavra le spune că nu există alt chip de scăpare din situaţie „decît prin învăţături". Iar dacă poporul va întîrzia să-şi lumineze mintea, „de viu şi cu zile va trebui să te stîngi dintră popoarăle cele cultivate de astăzi" [*2*, p.248]. De aci, porunca: „Umblă la şcoli, de eşti încă tînăr" (ibid), iar de eşti matur aşezat, sprijină tipărirea de cărţi şi „citeşte-le cu sîrguinţă", susţine şi citeşte ziarele şi revistele („novelele") româneşti, „că din acestea poţi învăţa întîmplările lumii cele de astăzi" [ibid].

Lauda patetică a învățăturii și rolul hotărîtor ce-l acordă luminării îl apropie pe A. Gavra de reprezentanții Școlii ardelene și de pozițiile pe care s-a situat iluminismul în problema culturalizării maselor. De iluminism îl leagă, de asemenea, încrederea nestrămutată în *utilitatea* științelor, lupta împotriva superstițiilor, precum și visul ca omenirea să ajungă cîndva „să se socotească pre sine ca o familie mare, și mădularii ei ca rudenii, frați și surori" [*3*,p.240].

Arătînd utilitatea științelor, a datelor celor mai noi ale științei A. Gavra, a combătut părerea greșită că „ceaslovul" ar fi o carte îndestulătoare pentru nevoile culturale ale poporului — așa cum s-a pomenit din moși și strămoși de-a lungul vremurilor de restriște. Prin citirea ceaslovului, într-adevăr, îți îndeplinești „datorința cea creștinească, admite A. Gavra, dar *nu-ți deștepți mintea*" (s.n.). Fără a respinge rugăciunile, profesorul arădean atrage atenția și accentuează apăsat că din ceaslov, economul nu poate învăța cum să lucreze și să cultive pămîntul, cum să amelioreze pămînturile sterile, cum să cultive viile și pomii roditori etc. „Acestea din ceaslov nu le poți învăța". Pentru aceasta sînt necesare *cărți de economie* — și anume, cărți care să ne situeze în contemporaneitate, să ne pună la curent cu datele științei moderne. Cărțile vechi sînt puțin folositoare pentru „ușurarea vieții". În ele „cetim numai ce au fost pre timpurile acelea, iar nu găsirile cele de astăzi [*2*, p. 249—250].

În concluzie: „Școli și cărți. Școli pentru cei tineri, și cărți pentru toți, de toată vîrsta și din toate unghiurile (țării)" — [ibid, p. 253]

Concluzia practică spre care conduce discursul profesorului A. Gavra este întemeierea unei societăți sau „ortăcii" care își propunea: „a) a tipări cărți spre folosul românilor și, prin ele, a lăți lumina cunoștințiî; b) a îndemna pe cei învățați ai nației spre alcătuirea și traducerea de cărți..." [*2*, p. 257].

BIBLIOGRAFIE

1. Diaconovici, C., *Enciclopedia română*, tomul II, Sibiu, 1900.

2. Gavra, A., *Ateneul Românesc* în: Pervain, I, *Studii de literatură română*. Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 248—256 (anexe, I).

3. Pervain, I., *Studii de literatură română*, Editura Dacia, Cluj, 1971: 1) „Gheorghe Șincai... III. *Odiseea ediției profesorului Alexandru Gavra din Hronică*" (p. 86—112). 2) *Contribuții la istoria presei transilvănene*, II. *Alexandru Gavra, întemeietor al „Societății Bibliograficești"* (1833) și al revistei „Ateneul Românesc" (1835), p. 237—272 (însoțit de Anexe, p.248—272).

4. Popeangă, V, Găvănescu, Ed. Tîrcovnicu, V., *Preparandia din Arad*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1964.

5. Popovici, D., *La littérature roumaine à l'epoque des lumieres*, Sibiu, 1945.

6. Totu, M., Florea, P., Abrudan, P., *Bărbați ai datoriei* 1848—1849, Editura Militară, București, 1984. *Alexandru Gavra*, p. 107—108.

(Urmare din p. 55)

locurilor de muncă pentru elevi în întreprinderi industriale și agricole — și precizînd sarcinile cercetării în elaborarea cerințelor didactico-tehnice față de instruirea practică.

În editorialul intitulat: *Reforma școlară și sarcinile învățămîntului*, pe care „Sovetskaia Pedagogika" îl publică în nr. 7/84, M. A. Prokofiev, ministrul învățămîntului din U.R.S.S., se referă la principalele direcții ale aplicării în practică a prevederilor Reformei învățămîntului, menite să transforme școala sovietică dintr-o instituție care urmărea prioritar transmiterea de cunoștințe din diferite domenii, într-o instituție de instruire și educare a tinerei generații în spiritul unei înalte conștiințe civice și în scopul unei temeinice pregătiri a elevilor pentru viața socială, pentru munca productivă.

Rezumăm, în continuare, cîteva idei cuprinse în articolele citate, precum și în alte articole inserate de aceeași rubrică, menționînd că diferitele aspecte concrete ale aplicării prevederilor Reformei învățămîntului sînt abordate frecvent și în celelalte rubrici ale revistei.

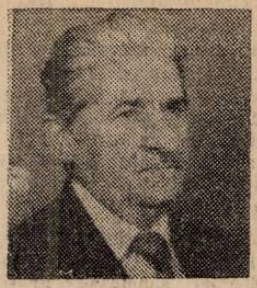
Ideea centrală se referă la *necesitatea asigurării unui conținut unitar al procesului instructiv-educativ* în școala generală obligatorie de 11 ani și în școala profesională. În acest scop, institutele de cercetare ale Academiei de Științe Pedagogice a U.R.S.S., cadre din învățămînt cu o vastă experiență, desfășoară o amplă activitate de elaborare a noilor programe analitice, ținînd cont de cele mai înalte realizări ale științei și tehnicii moderne, de particularitățile elevilor în diferite etape de școlarizare — căutîndu-se ca, în procesul de instruire, să se utilizeze un limbaj accesibil acestor elevi, dar corespunzător nivelului actual de dezvoltare a fiecărui domeniu al cunoașterii științifice. În strînsă legătură cu aceasta, se elaborează materialele didactice corespunzătoare scopurilor urmărite, precum și metodicile pe specialități, este inițiat un foarte larg sistem de pregătire și perfecționare a cadrelor din învățămînt etc.

Referitor la conținutul învățămîntului, trebuie amintită și preocuparea pentru asigurarea unei ponderi optime între disciplinele obligatorii de învățămînt și cele facultative. Acestea din urmă se stabilesc în raport de condițiile concrete în care își desfășoară activitatea fiecare unitate de învățămînt.

O trăsătură fundamentală o constituie *preocuparea pentru ridicarea funcției educative a școlii* la un nivel calitativ superior, accentuîndu-se în mod deosebit rolul formativ al pregătirii practice, pentru munca productivă a elevilor. Se subliniază necesitatea perfecționării educației prin și pentru muncă, aplicînd principiile generale ale politehnizării învățămîntului și pregătind elevii pentru a participa la producția actuală, bazată pe tehnici moderne de calcul, pe utilizarea unor mașini și aparate de înalt nivel tehnic etc. Participarea nemijlocită la procesul modern de producție a bunurilor materiale, utile societății, este considerată modalitatea principală de realizare a obiectivelor educației moral-cetățenești, patriotice a elevilor.

Un spațiu larg este rezervat dezbaterii problemelor concrete ce se ridică în legătură cu *coborîrea vîrstei debutului școlar* de la 7 — 8 ani, cum era pînă acum, la 6 ani. Aceasta presupune, în primul rînd, o preocupare atentă pentru perfecționarea etapei anterioare a școlarizării — aceea a educației preșcolare, unde se pun bazele formării personalității copiilor și se realizează pregătirea inițială pentru școală. În al doilea rînd este necesară o atentă reelaborare a conținutului activității instructiv-educative la clasa I cu copii de șase ani și folosirea unor metode adecvate particularităților de vîrstă, orientate într-o măsură mai mare spre activitatea de joc.

Vocație și pasiune didactică



MEDALION

Născut la 9 noiembrie 1924, în comuna Simbotin, actualmente Bumbești-Jiu, județul Gorj, conferențiar doctor Eugen Blideanu *de la Catedra de pedagogie și psihologie a Universității din București — și-a afirmat de timpuriu aptitudinea pentru știință și cultură. La Școala Normală de învățători din Tîrgu Jiu — pe care a absolvit-o cu răsunător succes în 1944 — profesorii și elevii îl numeau cu seriozitate și respect: cărturarul clasei.*

Eugen Blideanu *este nu numai prin vocație, ci și prin tradiție un om al școlii. Sămînța profesiei de cadru didactic a dat rod în patru generații ale familiei Blideanu. Bunicul său din partea tatălui,* Ștefan Blideanu, *învățător în Brătuia, județul Gorj, era în corespondență profesională cu* Spiru Haret. *Marele matematician și sociolog, în calitate de ministru al instrucțiunii, îl sfătuia într-una dintre scrisori pe entuziastul învățător, care nu știa cum să mai înfrîngă lipsa de interes pentru școală a regimului politic de atunci: „Dacă nu ai local de școală, înființează obștea sătească și cooperativa să vă construiți o școală. Pînă atunci, Domnule învățător, fă o sală de clasă în casa dumitale". și a făcut.*

Tatăl a fost tot învățător. Soția, profesoară, a avut tată și bunic învățători. Eugen Blideanu este o verigă de legătură profesională între ascendenții și descendenții slujitori ai școlii, avînd fiul și nora tot cadre didactice.

Nu numai tradiția și vocația l-au făcut necesar și util școlii românești, ci și calitățile sale intelectuale și morale. Nu și-a căutat un loc liniștit. S-a implicat cu pasiune și simțul răspunderii în viitoarea frămîntărilor și căutărilor de soluții pentru toate transformările ascendente prin care a trecut învățămîntul nostru în ultimele patru decenii.

Și-a valorificat rezultatele cercetărilor pedagogice elaborînd cărți și cursuri universitare, întocmind studii și articole (peste 100) publicate în diverse reviste, și susținînd comunicări la simpozioane și sesiuni științifice organizate în țară și în străinătate.

Are contribuții teoretice și practice într-o arie foarte largă a problemelor de pedagogie generală și de didactică, privitoare la: modernizarea conținutului învățămîntului, instruirea în producție a elevilor, activitatea educativă, tehnologia didactică, succesul școlar, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, pedagogie comparată etc.

Statornic în iubirea de neam și de oameni, Eugen Blideanu *a slujit patria atît cu instrumentele pedagogului talentat și ale cărturarului-filozof, preocupat de formarea și perfecționarea personalității umane, cerute de nevoile societății noastre, cît și cu automatul în mînă — ca elev de școală militară pe frontul de Vest, primind distincția și brevetul de veteran de război — și cu arma cuvîntului și a faptei — ca activist cultural și politic intrat în rîndurile P.C.R. din anul 1945.*

Pentru activitatea desfășurată a primit medalii și distincții între care amintim „Ordinul Muncii clasa a III-a", „Steaua R.S.R. clasa a V-a", titlul de „Profesor emerit".

Bilanțul celor 60 de ani de viață este încărcat de împliniri și lucrări în activitatea didactică și științifică ce dau imaginea unui OM care a știut să-și canalizeze și investească fructuos energia psihică, să muncească neobosit.

Urăm conf. dr. Eugen Blideanu *să trăiască mulți ani și să rămînă cu aceeași vigoare și prospețime a capacităților de lucru și de creație.*

Lector univ. dr. ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Vasile V. Popercu, Nicolae Radu , Tatiana Nedelcu

LA CONCEPTION DU CAMARADE NICOLAE CEAUŞESCU DE L'ESPRIT ET DE L'ACTION RÉVOLUTIONNAIRES DANS L'ÉDUCATION DES ÉLÉVES

Le camarade Nicolae Ceauşescu a formulé à maintes reprises, avec un élan révolutionnaire inlassable, la thèse de l'amplification de l'esprit et de l'action révolutionnaires dans l'éducation de la jeune génération dans toutes les formes d'enseignement — à partir des jardins d'enfants jusqu'aux cours post université —, en étroite relation avec la formation professionnelle, technique et scientifique de toutes les catégories de spécialistes. Présentant le caractère objectif et, implicitement, le caractère légitime de cette thèse dans les conditions du processus révolutionnaire ininterrompu de notre société, l'étude met en évidence la manière dont on définit dans les œuvres du secrétaire général du parti et président du pays le spécifique, le sens et le contenu de l'esprit révolutionnaire militant dans le domaine de l'activité scolaire.

Aculin Cazacu

SOCIAL SCIENCES — AN ACTIVE FACTOR IN MOULDING THE PUPILS'SOCIALIST CONSCIOUSNESS

The study proposes an integrated outlook on the role of the social sciences in granting the cognitive fund of the pupils' crystallzing consciousness. Highlighting the fact that the features of the new socialist consciousness are a result of the entire educational process, the study deals with some specific traits of the social sciences, insisting on the formative function of the ntegration of the RCP documents in the teaching/learning process, on the achievement of an active didactic process, grounded on the creative spirit of the dialectical materialism, as well as on the social guidance of the pupils.

Мирча Штефан

ФУНКЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Педагогический смысл воспитательной ситуации состоит в определении познавательной, аффективной и психомоторной деятельности посредством которой достигаются воспитательные цели. Следуют функции начала, направления и оценки этой деятельности. Созданное положение является носителем и посредником влияния воспитателя, что выводит его на определенное место в проектировании и осуществлении педагогического акта.

A APĂRUT

ALMANAHUL PĂRINȚILOR '85

conținînd un bogat și variat material educativ, științific, literar și informativ **Almanahul părinților** reprezintă o lucrare de larg interes ce nu poate lipsi de pe masa de lucru a personalului didactic și a părinților. Se găsește la chioșcurile de difuzare a presei.

Sommaire—Contents—Содержание 11/1984

V. Popescu, N. Radu, T. Nedelcu, La conception du camarade Nicolae Ceaușescu de l'esprit et de l'action révolutionnaires dans l'éducation des élèves ● A. Cazacu, Les sciences sociales — un facteur actif de développement des traits de la conscience socialiste aux rangs des élèves ● A. Negulescu, La promotion du nouveau dans l'instruction, l'éducation et la formation professionnelle des élèves — une caractéristique de l'école de Caraș Severin ● M. Ștefan, Les fonctions de la situation éducative ● Gh. Fleancu, L'éducation révolutionnaire et ses dimensions actuelles ● N. Oprescu, Modalités efficaces d'enseigner les mathématiques dans les I-IVe classes ● E. Bonchiș, Méchodes nouvelles d'enseigner la psychologie dans le lycée pédagogique ● A. Coașan Evolution des caractéristiques psychopédagogiques sous l'influence de l'instruction formative ● E. Otilia Moldovan — Techniques de formation de la pensée conceptuelle-figurative dans le processus d'étude du chapitre «Electricité» ● M. Ursu, Algorithmes dans la formation des concepts fondamentaux de la chimie ● V. Mureșan, I. Mureșan, Le travail par groupes — une modalité efficace d'enseignement/étude du dessin technique ● E. Butucaru, L'optimisation du développement physique des élèves du cycle primaire ● R. Mailat, L'intégration des éléments d'histoire locale dans les leçons d'histoire de la Roumanie et l'éducation patriotique, révolutionnaire des élèves ● A. Gugiuman, Critères d'appréciation de l'opportunité des options scolaires-profesionnelles exprimées par les élèves ● F. Bioläneșcu, L'influence du milieu socio-économique sur l'orientation scolaire et professionnelle ● A. Laurențiu D. Nica, Le cercle pédagogique — un moyen de stimuler l'activité de recherche scientifique de spécialité et la théorie de la méthode ● V. Molan, I. Neacșu, L'enseignement primaire au débat des spécialistes des plusieurs pays socialistes ● S. Dima, — La continuité entre l'école maternelle et l'école primaire ● V. Tîrcovnicu, 200 ans depuis la parution du premier manuel de pédagogie pour les maitres d'école transylvains ● T. Gal, Alexandru Gavra — personnalité de marque de la pédagogie roumaine ● A. Popescu-Mihăești, Vocation et passion didactique ● Livres — Idées

---

V. Popescu, N. Radu, T. Nedelcu, Comrade Nicolae Ceaușescu's view on the revolutionary spirit and action in educating pupils ● A. Cazacu, Social sciences — an active factor in moulding the pupil's socialist consciousness ● A. Negulescu, The promotion of the new trends in the education and vocational training of the pupils — a characteristic feature of the Caraș Severin school ● M. Ștefan, The functions of the educational situation ● Gh. Fleancu, The revolutionary education and its present dimensions ● N. Oprescu, Efficient methods of teaching psychology in the pedagogical school — A. Coașan, Evolution of the psychopedagogical characteristics under the influence of the formative instruction ● E. Otilia Moldovan, Techniques of shaping the conceptual-figurative thought in the process of learning the «Electricity» chapter ● M. Ursu, Algorithms in the formation of the fundamental concepts of chemistry ● V. Mureșan, I. Mureșan Group work—an effigient method of teaching/learning technical design ● E. Butucaru, The optimization of the pupils'physical development in the primary school ● B. Mailat, The integration of the elements of local history in the lessons of Romanian history and the patriotic revolutionary education of the pupils ● A. Gugiuman, Criteria to appreciate the viability of the professional options expressed by the pupils ● Fl. Bioläneșcu, The influence of the socioeconomic environment on the school and vocational orientation ● A. Laurențiu, D. Nica, The pedagogical circle — a framework for stimulating the specialized scientific research and the method theory ● V. Molan, I. Neacșu, Primary school viewed by experts from socialist countries ● S. Dima, The continuity between Kindergarten and the primary school ● V. Tîrcovnicu, 200 years since the publication of the first pedagogy textbook for the schoolteachhers in Transylvania ● T. Gal, Alexandru Gavra, a remarkable Romanian educator ● A. Popescu-Mihăești — Vocation and passion for teaching ● Books ● Ideas

---

В. В. Попеску, Н. Раду, Т. Неделку — Концепция товарища Николае Чаушеску о революционном духе и действии в воспитании учащейся молодежи ● А. Казаку — Общественные науки — активный фактор воспитания черт социалистического сознания в рядах учеников ● А. Негулеску — Выдвижение нового в обучении, воспитании и профессиональном формировании учащихся — мажорная перманентность карашсеверинской школы ● М. Штефан — функции воспитательной ситуации ● Г. Млянку — Революционное воспитание и его актуальные направления ● Н. Опреску — Действенные способы преподавания математики в I—IV классах ● Е. Бонким — Новые методологии в преподавании психологии в педагогическом лицее ● А. Щоашан — Эволюция психопедагигических характеристик под влиянием формативного обучения ● Е. Отилия Молдован — Техники формирования концептуально-фигуративного мышления в процессе преподавания главы об электричестве ● М. Урсу — Алгоритмы в формировании фундаментальных концептов химии ● В. Мурешан, И. Мурешан — Работа по группам — действенный способ преподавания-изучения черчения ● Е. Бутукару — Оптимизация физического развития учеников начальной школы ● В. Маилат — Интегрирование элементов местной истории в уроки Истории Румынии и патриотическое, революционное воспитание учащихся ● А. Гуджиуман — Бритерии оценки уместности Акольно-профессиональных выборов, выраженных учениками ● Ф. Биолэнеску — Влияние школьно-экономической среды на профессиональную и Дкольную ориентацию ● А. Лауренциу, Д. Мика — Педагогический кружок — рамки стимулирования научно-исследовательской и методической деятельности ● В. Молан, И. Някшу — Дачальная школа в развитии социалистов из социалистических стран ● В. Юырковнику — 200 лет со времени выхода первого педагогического пособия для преподавателей из Трансильвании ● Т. Гал — Александру Гавра — протагонист румынской педагогики ● А. Попеску — Михэешти — Дидактическое призваниеи увлеченность ● Бниги — идеи

Tiparul executat la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Lei 6